《人文社会科学是什么》丛书

教育学是什么

励雪琴　著

北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育学是什么/励雪琴著. —北京:北京大学出版社,2006.12
(人文社会科学是什么丛书)
ISBN 7-301-06035-1

Ⅰ.教…　Ⅱ.励…　Ⅲ.教育学-通俗读物　Ⅳ.G40-49

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第106356号

书　　　名:教育学是什么
著作责任者:励雪琴　著
策 划 编 辑:杨书澜
责 任 编 辑:李廷华
标 准 书 号:ISBN 7-301-06035-1/G·0797
出 版 发 行:北京大学出版社
地　　　址:北京市海淀区成府路205号　100871
网　　　址:http://www.pup.cn　电子邮箱:xuyh@pup.pku.edu.cn
电　　　话:邮购部62752015　发行部62750672　编辑部62750673
出版部62754962
印　刷　者:
经　销　者:新华书店
890毫米×1240毫米　A5　14印张　235千字
2006年12月第1版　2006年12月第1次印刷
定　　　价:28.00元

阅 读 说 明

亲爱的读者朋友：

非常感谢您能够阅读我们为您精心策划的《人文社会科学是什么》丛书。这套丛书是为大、中学生及所有人文社会科学爱好者编写的入门读物。

这套丛书对您的意义：

1. 如果您是中学生，通过阅读这套丛书，可以扩大您的知识面，这有助于提高您的写作能力，无论写人、写事，还是写景都可以从多角度、多方面展开，从而加深文章的思想性，避免空洞无物或内容浅薄的华丽辞藻的堆砌（尤其近年来高考中话题作文的出现对考生的分析问题能力及知识面的要求更高）；另一方面，与自然科学知识可提供给人们生存本领相比，人文社会科学知识显得更为重要，它帮助您确立正确的人生观、价值观，教给您做人的道理。

2. 如果您是中学生，通过阅读这套丛书，可以使您对

人文社会科学有大致的了解,在高考填报志愿时,可凭借自己的兴趣去选择。因为兴趣是最好的老师,有兴趣才能保证您在这个领域取得成功。

3. 如果您是大学生,通过阅读这套丛书,可以帮助您更好地进入自己的专业领域。因为毫无疑问这是一套深入浅出的教学参考书。

4. 如果您是大学生,通过阅读这套丛书,可以加深自己对人生、对社会的认识,对一些经济、社会、政治、宗教等现象作出合理的解释;可以提升自己的人格,开阔自己的视野,培养自己的人文素质。上了大学未必就能保证就业,就业未必就是成功。完善的人格,较高的人文素质是保证您就业以至成功的必要条件。

5. 如果您是人文社会科学爱好者,通过阅读这套丛书,可以让您轻松步入人文社会科学的殿堂,领略人文社会科学的无限风光。当有人问您什么书可以使阅读成为享受?我们相信,您会回答:《人文社会科学是什么》丛书。

您如何阅读这套丛书:

1. 翻开书您会看到每章有些语词是黑体字,那是您必须弄清楚的重要概念。对这些关键词或概念的把握是您完整领会一章内容的必要的前提。书中的黑体字所表示的概念一般都有定义。理解了这些定义的内涵和外延,您就理

解了这个概念。

2. 每章书后均有空白页——阅读笔记。这是为您书写心得、感受、疑难问题而准备的。

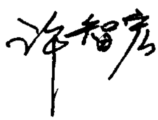
3. 每本书均配有书签,上有作者给读者的赠言、亲笔签名并附有联系电话。如果您有想法要同作者交流或有疑难问题询问,可通过电话与作者取得联系。

4. 书后还附有作者推荐的书目。如您想继续深入学习,可阅读书目中所列的图书。

人格健康、心态开放、温文尔雅、博学多识。我们相信,这些都属于成功的您!

总　　序

北京大学校长



人类已经进入了21世纪。

在新的世纪里,我们中华民族的现代化事业既面临着极大的机遇,也同样面临着极大的挑战。如何抓住机遇,迎接挑战,把中国的事情办好,是我们当前的首要任务。要顺利完成这一任务的关键就是如何设法使我们每一个人都获得全面的发展。这就是说,我们不但要学习先进的自然科学知识,而且也得学习、掌握人文科学知识。

江泽民主席说,创新是一个民族的灵魂。而创新人才的培养需要良好的人文氛围,正如有些学者提出的那样,因为人文和艺术的教育能够培养人的感悟能力和形象思维,这对创新人才的培养至关重要。从这个意义上说,人文科学的知识

对于我们来说要显得更为重要。我们迄今所能掌握的知识都是人的知识。正因为有了人,所以才使知识的形成有了可能。那些看似与人或人文学科毫无关系的学科,其实都与人休戚相关。比如我们一谈到数学,往往首先想到的是点、线、面及其相互间的数量关系和表达这些关系的公理、定理等。这样的看法不能说是错误的,但却是不准确的。因为它恰恰忘记了数学知识是人类的知识,没有人类的富于创造性的理性活动,我们是不可能形成包括数学知识在内的知识系统的,所以爱因斯坦才说:“比如整数系,显然是人类头脑的一种发明,一种自己创造自己的工具,它使某些感觉经验的整理简单化了。”数学如此,逻辑学知识也这样。谈到逻辑,我们首先想到的是那些枯燥乏味的推导原理或公式。其实逻辑知识的惟一目的在于说明人类的推理能力的原理和作用,以及人类所具有的观念的性质。总之,一切知识都是人的产物,离开了人,知识的形成和发展都将得不到说明。

因此我们要真正地掌握、了解并且能够准确地运用科学知识,就必须首先要知道人或关于人的科学。人文科学就是关于人的科学,她告诉我们,人是什么,人具有什么样的本质。

现在越来越得到重视的管理科学在本质上也是“以人为本”的学科。被管理者是由人组成的群体,管理者也是由人组成的群体。管理者如果不具备人文科学的知识,就绝对不可能

成为优秀的管理者。

但恰恰如此重要的人文科学的教育在过去没有得到重视。我们单方面地强调技术教育或职业教育,而在很大的程度上忽视了人文素质的教育。这样的教育使学生能够掌握某一门学科的知识,充其量能够脚踏实地完成某一项工作,但他们却不可能知道人究竟为何物,社会具有什么样的性质。他们既缺乏高远的理想,也没有宽阔的胸怀,既无智者的机智,也乏仁人的儒雅。当然人生的意义或价值也必然在他们的视域之外。这样的人就是我们常说的“问题青年”。

当然我们不是说科学技术教育或职业教育不重要。而是说,在学习和掌握具有实用性的自然科学知识的时候,我们更不应忘记对于人类来说重要得多的学科,即使我们掌握生活的智慧和艺术的科学。自然科学强调的是“是什么”的客观陈述,而人文学科则注重“应当是什么”的价值内涵。这些学科包括哲学、历史学、文学、美学、伦理学、逻辑学、宗教学、人类学、社会学、政治学、心理学、教育学、法律学、经济学等。只有这样的学科才能使我们真正地懂得什么是真正的自由、什么是生活的智慧。也只有这样的学科才能引导我们思考人生的目的、意义、价值,从而设立一种理想的人格、目标,并愿意为之奋斗终身。人文学科的教育目标是发展人性、完善人格,提供正确的价值观或意义理论,为社会确立正确的人文价值观的导向。

国外很多著名的理工科大学早已重视对学生进行人文科学的教育。他们的理念是,不学习人文学科就不懂得什么是真正意义的人,就不会成为一个有价值、有理想的人。国内不少大学也正在开始这么做,比如北京大学的理科的学生就必须选修一定量的文科课程,并在校内开展多种讲座,使文科的学生增加现代科学技术的知识,也使理科的学生有较好的人文底蕴。

我们中国历来就是人文大国,有着悠久的人文教育传统。古人云:“文明以止,人文也。观乎天文,以察时变,观乎人文,以化成天下。”这一传统绵延了几千年,从未中断。现在我们更应该重视人文学科的教育,高扬人文价值。北京大学出版社为了普及、推广人文科学知识,提升人文价值,塑造文明、开放、民主、科学、进步的民族精神,推出了《人文社会科学是什么》丛书,为大中学生提供了一套高质量的人文素质教育教材,是一件大好事。

2001 年 8 月

人文素质在哪里?

——推介《人文社会科学是什么》丛书

乐黛云

人文素质是一种内在的东西,正如孟子所说:"仁义礼智根於心,其生色也睟然,见於面,盎於背,施於四体,四体不言而喻。"(《尽心上》)人文素质是人对生活的看法,人内心的道德修养,以及由此而生的为人处世之道。它表现在人们的言谈举止之间,它于不知不觉之时流露于你的眼神、表情和姿态,甚至从背后看去也能充沛显现。

要培养和提高自己的人文素质,首先要知道在历史的长河中人类创造了哪些不可磨灭的最美好的东西;其次要以他人为参照,了解人们在这浩瀚的知识、艺术海洋中是如何吸取营养,丰富自己的;第三是要勤于思考,敏于选择,身体力行,将自己认为真正有价值的因素融入自己的生活。要做到

这三点并不是一件容易的事，往往会茫无头绪，不知从何做起。这时，人们多么希望能看到一条可以沿着向前走的小径，一颗在前面闪烁引路的星星，或者是过去的跋涉者留下的若隐若现的脚印！

是的，在你面前的，就是这条小径，这颗星星，这些脚印！这就是："哲学是什么"，"美学是什么"，"文学是什么"，"历史学是什么"，"心理学是什么"，"逻辑学是什么"，"人类学是什么"，"伦理学是什么"，"宗教学是什么"，"社会学是什么"，"教育学是什么"，"法学是什么"，"政治学是什么"，"经济学是什么"，等等，每册15万字的《人文社会科学是什么》丛书。这套丛书向你展示了古今中外人类文明所创造的最有价值的精粹，它有条不紊地为你分析了各门学科的来龙去脉，研究方法，近况和远景；它记载了前人走过的弯路和陷阱，让你能更快地到达目的地；它像亲人，像朋友，亲切地、平和地与你娓娓而谈，让你于不知不觉中，提高了自己的人生境界！

要达到以上目的，丛书的作者不仅要有渊博的学问，还要有丰富的治学经验和远见卓识，更重要的是要有一种走出精英治学的小圈子，为年青的后来者贡献时间和精力的胸怀。当年，在邀请作者时，策划者实在是十分困难而又费尽心思！经过几番艰苦努力，丛书的作者终于确定下来，他们

都是年富力强,至少有20年学术积累,一直活跃在教学科研第一线的,有主见、有创意、有成就的学术骨干。

《历史学是什么》的作者葛剑雄教授则是学识渊博,声名卓著、足迹遍及亚非欧美的复旦大学历史学家。其他作者的情形大概也都类此,他们繁忙的日程不言自明,然而,他们都抽出时间,为这套旨在提高年轻人人文素质的丛书进行了精心的写作。

《哲学是什么》的作者胡军教授,早在上世纪90年代初期就已获北京大学哲学博士学位,在中、西哲学方面都深有造诣。目前,他不仅要带博士研究生、要上课,而且还是统管北京大学哲学系全系科研与教学的系副主任。

《美学是什么》的作者周宪教授,属于改革开放后北京大学最早的一批美学硕士,后又在南京大学读了博士学位,现任南京大学中文系系主任。

从已成的书来看,作者对于书的写法都是力求创新,精心构思,各有特色的。例如胡军教授的书,特别致力于将哲学从狭小的精英圈子里解放出来,让人们懂得:哲学就是指导人们生活的艺术和智慧,是对于人生道路的系统的反思,是美好的、有意义的生活的向导,是我们正不断地行进于其上的生活道路,是爱智慧以及对智慧的不懈追求,是力求提升人生境界的境界之学。全书围绕“哲学为何物”这一问题,

层层展开,对“哲学的问题”、“哲学的方法”、“哲学的价值”等难于通俗论述的问题做了清晰的分梳。

葛剑雄教授的书则更多地立足于对现实问题的批判和探讨,他一开始就区分了“历史研究”和“历史运用”两个层面,提出对“历史研究”来说,必须摆脱政治神话的干扰,抵抗意识形态的侵蚀,进行学科的科学化建设。同时,对“影射史学”、“古为今用”、“以史为鉴”、“春秋笔法”,以及清宫戏泛滥、家谱研究盛行等问题做了深入的辨析,这些辨析都是发前人所未发,不仅传播了知识而且对史学理论也有独到的发展和厘清。

周宪教授的《美学是什么》更是呈现出极为新颖独到的构思。该书在每一部分正文之前都选录了几则古今中外美学家的有关警言,正文中标以形象鲜明生动的小标题,并穿插多处小资料和图表:“关键词”和“进一步阅读书目”则会将读者带入更深邃的美学空间。该书以“散点结构”的方式尽量平易近人地展开作者与读者之间的平等对话;中、西古典美学与现代美学之间的平等对话;作者与中、西古典美学和现代美学之间的平等对话,因而展开了一道又一道多元而开阔的美学风景。

这里不能对丛书的每一本都进行介绍和分析,但可以确信地说,读完这套丛书,你一定会清晰地感觉到你的人文素

质被提高到一个新的境界，这正是你曾苦苦求索的境界，恰如王国维所说：“众里寻他千百度，回头蓦见，那人正在灯火阑珊处。”于是，你会感到一种内在的人文素质的升华，感到孟子所说的那种“见於面，盎於背，施於四体”的现象，你的事业和生活也将随之进入一个崭新的前所未有的新阶段。

目　　录

绪言 像教育家那样学习和思考

教育学本身不是纯抽象推理的学术体系，而是原理和原则的化身，这些原理原则是从长期探索人类智慧的特点和经验中创造出来的。

在什么样的条件下读书才能提高智力、判断能力和增长知识？

——第斯多惠：《德国教师培养指南》



第斯多惠（Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg，1790—1866）**德国教育家。代表作有《德国教师培养指南》。提出"全人教育"的理想，将"自动性"与社会中的真、善、美分别视为培养"全人"的主观和客观基础；提出教育的自然适应性原则和文化适应性原则，指出教育必须既符合人的天性又必须适应社会文化的状况。**

说起教育,这是大家很熟悉的事。生活在今天这个时代的青年,人人都有长期受正规学校教育的经历,很多人还体验过教育别人的滋味与快乐;我们的报纸、电台、电视、电脑网络,天天都在议论教育,说教育多么重要,说教育必须改革,有的说教育应这样改,有的却说应那样改;可见,教育,这不仅是人们熟悉,而且是人们很关心的一件大事。

可是说起教育学,却是人们所陌生的。每当我遇到初次相识的人,总爱问我在大学什么系教书,当我告诉她或他,我在教育学系工作时,总又会看到疑惑的目光,好奇地说,“还有教育学系?教育学,那是教什么的呀?”其实,在人们每天对教育的种种议论中,都会涉及到很多教育学的问题。

- 教育学是人类教育智慧的探索和集萃

教育学,顾名思义,是关于教育的学问。这是研究人的

教育、培养和发展问题的学科，是一门探索人类教育智慧的学问。这门学问凝聚了一代又一代教育家伟大实践创造和理论创造的成果，也是教育学家们对千百万群众教育实践的历史总结和科学抽象，教育学所揭示的教育规律和提出的教育原理总是远远超过个别人、个别地区和民族所能达到的认识水平。任何有经验的教育工作者，如果没有系统的理论学习，其终身的经验也不能达到教育学理论所已达到的高度。因此，教育学成为教育专业学习的必修课程。

- 让教育学走进我们的生活

然而教育学一直被封闭在教育专业的围墙里，人们对它很陌生。今天，人类已经走进21世纪，在这个空前的科学昌明，教育发达，人人都与教育有关的现时代，围墙终将被拆除，教育学将与我们的生活息息相关起来。教育学，也将成为现代人应有的现代学识。如果我们走进教育学，让教育学走进我们的生活，使我们像教育家那样学习和思考，我想会有助于我们更好地理解教育，参与教育，生活得更有意义，更美好。所以，我想把它介绍给对教育有兴趣的年轻朋友们。

我之所以向年轻的朋友们推荐教育学，有三个实际的

原因。

第一个原因是,我觉得教育学能有助于你更好地理解我们社会的教育。我们都熟悉教育,但我们不一定都理解教育。例如,从童年到青年,习惯了十多年学校教育生活的你,能说清楚什么是学校?什么是教育?人为什么要受教育吗?又如,在大众传媒天天报道的大量教育新闻中,有所谓"最新"教育思潮,也有各种新出现的教育问题,还有关于教育的是是非非的争论,当你有意无意地接触到这些教育问题时,可能会激起你的好奇心,而教育学恰恰能帮助你更有见解地思考各种各样的教育新闻,对世界的教育思潮和我们社会的教育实际作出比较科学的分析,独立的判断,而不人云亦云,不轻信流行的"教育说法"而盲目行动。

第二个原因是,教育学将有助于你更聪明地参与教育活动。在你的日常生活中,你总是会作出许多教育方面的决策与行动的。当你是学生时,你要选择在学校选修些什么课程,追求什么样的学习目标,用什么方法提高自己的学习效率和成绩。一旦你参加了工作,你将会感受到"终身教育"的需要,考虑怎样有效地继续学习,争取更好的发展。如果有一天你做了父亲或母亲,你还会考虑怎样教育好孩子。假如你选择做了教师,你自然会考虑如何选择理想与现实结合的教育目标,选择能提高教育质量的教育方法,等

等。一句话,人们都期望自己在教育上的决策与行动能够成功,虽然教育学不是教育成功的灵丹妙药,教育学本身不会使你一定获得教育成就,但它将有助于你扩大教育视野,推动你思考,给你一些努力取得教育成功的启发和方法。

我向你推荐教育学的第三个原因是,它将使你更好地理解教育政策的潜力与局限性。我们国家实行社会主义民主,人人都是国家的主人。作为主人,我们有责任帮助政府选择指导教育的政策,执行教育政策。依据科学的教育理论,从教育实际出发形成的教育政策有推动教育实践发展的巨大潜力,但自然也难免会有这样那样的局限性。如果政府的决策过多地受到那些不懂教育或对教育不懂装懂或一知半解的偏见的左右,那么教育政策的局限性就会更大。所以,公民的教育学知识和教育学素养如何,也直接关系到国家教育的水平和健康发展。当你决定支持哪种教育政策时,你会发现自己实际上是在提出各种教育学问题。

因此,教育学原理可能运用到生活中的许多方面。无论以后你是从事教育,还是到企业工作,或从事政府公务员工作,你总是同教育有缘的。在现代社会中,人人需要有基本的教育学修养,以便理智地参与家庭、学校和社会的教育实践。

• 让我们走进教育学

那么,对教育学陌生而又想了解的你来说,怎样进入教育学呢?我认为有三条主要的途径可以勾画出教育学的研究对象和主要内容。

1. 历史的途径　即我们可以通过对经典的教育学著作的研究,寻求教育学作为一门学科最为关心和感兴趣的是什么,简而言之,我们要问:“创始人说了些什么?”历史的途径,能使我们了解教育学的源头,教育学研究的基本课题,学习前人的智慧,扩展我们的教育学视野。然而教育学和其他人文社会学科一样,也是随着时代和教育实践的变化发展而变化发展的,如果囿于历史的途径,有可能使我们的思想僵化。

2. 现实的途径　即我们对现代的教育著作加以研究,以期发现这门学科最关心的是些什么问题。换句话说,就是我们要问:“当代教育家们在做些什么?”

一位初学者,常常会通过阅读现代教育著作,包括阅读教科书或阅读教育专著、论文的途径,了解教育学研究什么,教育学的主要内容是什么。打个比方,教科书好比是一幅“导游图”,列出教育学园地里有哪些“景点”,每个景点

的最主要景色。而教育专著犹如教育学园地里的一个个“景点”，它具体地展现某个“景点”的风景，也就是说叙述了一个个教育课题的详细内容。教科书和专著各有千秋，前者，叙述的教育知识内容全面；后者，如果是教育名著，对特定教育课题的分析周到、深刻，可以了解教育家是怎样提出教育问题、分析和解决教育问题的，从中可以领悟教育家的教育精神和创造精神。无论是阅读教科书或是专著，都能使你获得教育学的知识。但是，教科书是为特定的对象编写的，时下我国已有百部以上的教育学教科书，这就需要选择。至于教育专著或论文，所选择的教育论题可能是时代性的课题，也可能是著者个人的偏好，更可能仅仅是流行的时髦，因此也需要选择。

3. 理性分析的途径　即在阅读教育论著中，在观察教育实际时，开动脑筋，分析教育学是研究什么的，是在提出什么样的教育问题，用什么观点来看待各种教育问题的，它如何研究它们，它用的是哪些研究方法，它得出了什么结论，形成了哪些原理，以及应当研究什么，如何研究。实际上，我们是在问：“理性的指示是什么？”

我想以上三种方法，可以帮助我们进入教育学。我这本小书，就是想用这样的方法来向你介绍教育学。

可是，教育学内容广泛，我们要从教育学中学些什么

呢？回答自然是学教育学知识。然而，教育学知识是教育家创造出来的，学习教育学，更重要的是要通过教育学知识的学习，学习教育家怎样学习和怎样思考。

人类行为的特点是做中在思，思后再做，做后又思，思维是人类区别于灵长类其他动物的标志。只有思维，人类才能摆脱本能的控制成为人。科学是思维的产物，正如阿尔伯特·爱因斯坦曾经指出的：“全部科学不过是日常思考的精炼而已。”，科学是经过多层次思维的结晶。科学是科学家思维的结晶，是最先由他发明、发现和创造出来的，然后传递给大众，由大众掌握，形成伟大的力量。科学家是先知先觉的人物。同样道理，教育学是教育学家长时间的、多层次思维和实践的产物。自然，这种产物是否是真理必须经过实践的反复检验。教育学家是教育行为的先知先觉人物。学习教育学最重要的是学习教育家的思考方式。

因此，我的愿望是想介绍教育学的精华，把教育学的最基本课题，最基本的原理介绍给读者，帮助你能像教育家那样学习和思考。这是本书的一个最重要的目的。我尽可能地避开教育学者们感兴趣的“纯学术”问题，努力把自己放在初学者的位置上，叙述我自己学习教育学后的理解和感悟。

- 学会像教育家那样学习和思考

从古代教育家的言论，到现代的教育学，“怎样教育”、“怎样学习”的问题始终是教育学关注的一个基本课题。对这个课题的关注表明教育学是要使人聪明的学问。我们举二个教育学史上的例子来说明这一点。

例一：“举一反三”与“闻一知十”的启发式教学经验。古代有一部《论语》，是孔子的弟子记述他们的老师孔子言行的著作。其中有这么一段：有一次孔子问他的学生子贡：“你和颜回哪一位更好些？”子贡回答道：“我怎敢和颜回相比，颜回闻一知十，我只能闻一知二。”孔子接着说：“不如他，我和你都不如他。”

颜回从他的老师孔子那里听到“一点”，而能知道“十点”，那么其中的“九点”从何而来呢？当然不是从他的老师那里得知的。因为老师只告诉他“一点”，“十点”中的“九点”，是因为颜回自己思考而得的。所以孔子自己承认他不如他的学生，子贡自然也不如颜回。

孔子平常教导学生，要求“举一反三”，“举一隅不以三隅反，则不复也”。一物四角，教学生一角，其他三角则由学生推知。这里说的“举一反三”和上面说的“闻一知十”，都

说明一个教学上的重要道理：教学不仅是授予学生以知识，更重要的是启发学生思维。学生从自己思考中得到的东西，比从教师那里听到的东西要多得多，并且经过学生自己思考而获得的东西，要更牢靠得多。

使学生闻一知一的教学，是一种“教书匠”的教学，“匠”的含义是墨守成规，不敢发挥创造性；而闻一知十的教学，则是启发学生积极思维，是“教育家”的教学。教育家的教学和教书匠的教学，区别就在于能否启发学生积极思维。孔子是启发式教学的最早发明人。与启发学生积极思维的启发式教学相对立的是注入式教学。注入式教学是禁锢学生思维能力的教学。启发式教学是使人聪明的教学，注入式教学则是培养书呆子的教学。

以上的例子是教育学产生以前的古代教育家的教育思想，但它表明在教育学起源的源头就预示着教育学要研究怎样教学才能使人聪明的学问。下面举一个教育学产生以后的例子。

例二：培养智力的三个条件。19世纪的教育家第斯多惠以科学的态度提出了一个如何培养智力的问题。他在《德国教师培养指南》一书中是这样提问的：“在什么条件下读书才能提高智力、判断能力和增长知识？”他在回答这一问题时分析了三个条件，向当时的德国教师提出了七条

具体的学习建议。后者受时间(19世纪)和对象(针对当时德国教师)的局限,没有普遍意义,我们不说也罢。但他提出的问题和他分析的三个条件,在今天也仍然极有意义。不妨多说几句。先看他说的三个条件。

第一,要“具备热爱真理的条件”。第斯多惠认为只有在内心充满对真理的热爱,以追求真理为乐的朋友中才会出现真理。有些人打着真理的幌子谋取私利,把真理看成是自己的女仆,可以任意支使,其实适得其反,真理会鄙弃他们,拂袖而去。“真理,只有真理才会美化人类,圣化人类。”人类以全部的聪明才智和感情意志,寻找一切机会去追求真理,这是出自人类的精神本性。热爱真理是探求真理的最基本条件。但真理决不是飘浮在地球的表面,人们可以轻而易举地占有它;真理也不是保存在一个匣子里,好像只要强占了匣子的钥匙便能取得。要想获得真理,获得判断能力和知识,必须付出艰苦的努力和劳动。说得简单点,这一条的意思,就是学习者要有增长知识的愿望并且为追求知识而努力。

第二个条件是“探求并检验真理和假真理”。世界上凡探求真理都允许百家争鸣,然而真理本身却只有一种解释。因此,追求真理应当以检验那些提供给我们的真理为前提。只有努力在探求真理中检验一切,真理才会逐渐变成我们

自身的精神财富,我们才能由不知到知,由知之甚少到知之甚多。所谓检验,就是辨别真理和假真理,消除假真理,消除谎言和妄想,消除陈旧的知识、观念和偏见,所以要树立坚定的信念,追求生活和思想的独立。没有人会替别人动脑筋,没有人会因依赖别人的聪明而变得聪明起来,“人要想变聪明,只有用自己的聪明”。谁要在追求真理追求知识中想不劳而获,坐享其成,谁就将一无所得。思想懒惰的靠别人为他思考的人,不会有真知,不会有判断力;一个思想活跃的人,终身都在孜孜不倦地独立思考,独立研究问题,他必定学有所成,学有创见,他的智力、判断力必定不断提高。

第三个条件是通过科学研究,进行多方面的观察、应用和练习。第斯多惠批评那种只有学者才配研究学问,普通老百姓包括国民学校教师只配学习和使用知识的偏见。认为不求甚解的学习将一无所获,要求得真理,求得真知,就要从各个知识领域中去寻找一个专题,研究一个真知,理论方面的或实践方面的,并且做到理论联系实际,将得到的真知运用到自身,运用到自己的生活中去,长期细心观察,和练习。

总之,热爱真理,对真理进行严肃而认真的检验,对你所选择的课题进行彻底而全面的研究,多方面观察、应用知

识和练习，这就是培养智力的三个最重要的条件。这三个条件是带有规律性的有效学习的条件。第一个条件说的是要有内在的学习动力，即求知的渴望和兴趣，第二个条件说的是要有对待知识、真理的科学态度，即检验、批判、消除旧知和发展新知，第三个条件说的是要进行研究性的学习与实践。第斯多惠关于培养智力的三个条件的分析，经得起实践的反复检验，可以说达到了对学习方法的规律性认识。

现代教育学重视能力培养的问题。在一个半世纪以前，第斯多惠也提出了对德国教师的培养，要重视智力、判断力。他对如何培养智力的回答不是随意地列出怎样学习的处方或诀窍，而是首先着重于条件的分析，在条件分析的基础上再提出具体的学习方法建议。这是一种科学的思考方式。时下流行“学会学习”“学会思考”的口号，常有许诺向你提供各种所谓的教育和学习“诀窍”的书籍流行，诸如“怎样一天读四本书，并且把它记住；怎样在四到八周内掌握一门外语；怎样使学习突飞猛进，学习效率提高六倍”之类的书籍，这种书籍有哗众取宠之心而无实事求是之意。教育家第斯多惠提出的问题、提问的方式和回答问题的方式，则是一个教育家的科学思考方式。学习这种科学的思考方式，对我们的学习和教育生活都是很有意义的。

以上两例，说到了“启发式教学”，“培养智力的条件”，

二个术语，反映出教育学要研究怎样教和学才能使人聪明的学问；二个术语，表达了对教学和学习的思考方式。这是其他学科所没有的、专属于教育学所独有的语言和思考方式。

每个学科领域都有自己的语言和自己的思考方式。数学家谈论公理、积分和向量空间。心理学家谈论自我、本我和认知发展。律师谈论案发现场、侵权行为和约定的禁止翻供。教育学家也没有什么不同。学校、学制、课程、教学、教育目的、发展性教育——这些术语都是教育学家语言的一部分。乍一看，这些术语似乎有一种没有必要的神秘。但是，正如你将要知道的，它的价值在于能够为你提供一种关于你所生活的世界的新的、有用的思考方式。我们就是要通过教育学基本概念、术语和原理的学习来学习像教育家那样学习和思考。

这本小书的绪言就写到这里。下一章先从历史到现实的途径向你介绍教育学是什么。在介绍之前想作点说明和提点建议。采用历史的途径介绍，我的意图不是介绍教育学的历史，而是介绍历史上的教育学是什么，因而，我是围绕问题、原理、旁及方法，介绍历史上几种有代表性的教育学的主要内容。但是，这种从远处开始介绍的方法，由于历史时空的长距离可能带来背景和语言的障碍，会增加你阅

读的困难,对此,我没有办法,除说抱歉之外,我只能建议你要耐心地阅读。再说,阅读是一种对话,我想,如果在你走进教育学之初,就能够学习优秀的教育学遗产,和大教育家对话,广纳前人的教育智慧,会有助于你提高对现实教育问题的洞察力,在参与教育实践中变得理智一些,聪明一些。

阅 读 笔 记

一 教育学是艺术，科学，还是哲学？

——今日的教育学从何处来？

教育学过去一度是一种艺术——教学艺术，现在已经成了一门科学。

过去，教育学，按照这个字的词源学的含义，似乎仅限于对年轻人进行教学，这个概念现在已经“过时了”。

——联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存》



扬 · 阿姆斯 · 夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592—1670),17 **世纪捷克教育家。其著作《大教学论》是西方教育史上第一部体系完整的教育学著作,全面论述了人的价值、教育的目的及作用;《母育学校》是历史上第一本学前教育学专著,详细论述了学前教育的重要性、胎教以及学前教育的内容;《泛智学校》探索将一切有用的实际知识教给一切人的理论,其中许多观点和措施成了近代教育理论的重要组成部分。**

凡是做父母的没有不想把自己的孩子教育成人的,凡是做长辈的,无不希望青年一代健康成长的。人类从原始时代起,一直到现代为止,无论是作为家长或作为社会的一员,都一贯地持有这一意愿。从培育孩子成长成人这一意愿出发所进行的各种各样的活动,我们把它称为教育。在这个意义上来说,教育是与人类共始终的。

1. 超越臆断

关于教育的问题,自古以来人们都在谈论。不同行业和不同立场的人就现实教育问题自由地发表意见时,许多人是对照自己所受过的教育的经验,陈述自己关于如何解决现实教育问题的见解。这种以个人经验为基础形成起来的关于教育的共同认识,是约定俗成的世俗之见,是一种常识。然而,一旦碰到具体的教育问题,这种共同认识,在“教育”概念的涵义上是混乱不清的。我们不能凭借世俗之见

指导教育,而必须从根本上探究“什么是教育”来确立起对教育的科学认识。教育学的目的就在于确立科学地认识教育的方法,以解答“什么是教育”的问题;在此基础上,对“应当如何进行教育”的问题作出科学的理论上的回答。这样,教育学就超越了臆断,所以它能解释和指导教育实践。

2. 双重起源

作为学科形态的教育学是近代的产物,它具有双重起源:一是关于教育问题的哲学思辨,一是实际教学经验的总结。

在古代思想家们的言论和著作中,有着丰富的教育思想和对教育经验的概括。如我国古代的孔子、孟子、荀子、朱熹的教育思想,西方古代的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德的教育思想,影响深远,至今广为人知。有关教育的著作,如我国四书中,由孔子的弟子记载孔子言论、思想和活动的《论语》,《大学》,汉初流传的《学记》,唐代韩愈著的《师说》等;古希腊柏拉图的《理想国》、亚里士多德的《政治学》、古罗马教育家昆体良的《论演说家的教育》等,虽然还不能称之为教育理论的专著,更不是学科形态的教育学。但是它们为教育学提供了丰富的思想资源,是人类教育学发展史上无愧的第一页。哲学家、思想家往往也是人师,或

多或少有自己的教学经验,也不免吸收别人的经验,因此在他们的教育思想中,除了哲学思辨的成分,也包含了教学经验的成分。

从古代到近代,在漫长的岁月里,积累了许多经验,经过历代有识之士的整理,形成了大量教育文献。这些文献总结的经验,主要是属于教材研究、治学经验、道德修养的规范及程序,教师风范之类。这些实际教学经验的总结,同样是近代教育学的重要来源。

1 “把一切事物教给一切人类的艺术”——教育学是“教”的艺术吗?

从文艺复兴时期开始,人文主义教育思潮激荡,肯定人的地位、人的价值、人的精神能力,谋求个性解放;演变到后来,却走向反面,教与学中的形式主义占了上风,使得学生把大量精力消耗在拉丁文、希腊文的文法、修辞上,使教与学成为繁杂、困难、令人苦恼的事情。这种状况不断引起教育家的反思;随着社会生活日趋近代化,教育普及的呼声日高,集体教学制度的发生,探求便于普及的教学形式和教学方法,成为时代的需求。“教”的艺术,即所谓“教授法”就

在呼唤教学革新的背景中应运而生。

- **培根预设了“教育学”**

培根是大家熟悉的名字,尤其是理工科的学子,更熟悉这位“近代实验科学的真正始祖”。正是这位“万古留名”的培根,率先在他的科学分类中安置了一门“教育学”。这门学科当时并不存在,只是培根预设的,所以是虚席以待的教育学。

培根认为科学是人类的理性活动,其任务是要在人的理性中创造出一个符合世界本身面貌的模型。基于这种“科学”观念,他不是以科学活动的客体,即现实世界的事物、性质和关系为科学分类的出发点,而着眼于科学活动的主体认识特点,即人类理性能力的区别出发进行科学分类。这才会在他的科学分类的框架中给并不实际存在的“教育学”安设了一个位置。

那么,培根预设的“教育学”是什么性质的科学呢?这从培根将“教育学”归到“讲述与传授的艺术”一类下面,从他对“讲解式的知识传授法”的解释中,我们可以知道,培根预设的“教育学”,是指“教”的艺术,也就是教授法性质的科学。

在以往各世纪，教与学的艺术，是很少有人知道和关心的。培根预设“教育学”，也是一种期待，期待有朝一日，“教”的艺术会成为专门的研究领域。

- 以“大教学论”命名的第一部教育学

到了17世纪初期，受培根科学方法论的启发，教授艺术的研究日趋活跃，出现了一批探索教授法的“革新者”，这才产生近代的教学论。培根虚席以待的“教育学”，在他逝世后不到十年，真的诞生了。不过，不是以“教育学”，而是以《大教学论》命名的。

1. 以研究教学艺术为主题

《大教学论》是捷克教育家夸美纽斯(J. Comenius，1592—1670)的教育理论代表作，它完稿于1632年，1657年出版。这是一部教育学史上划时代的著作。

《大教学论》是研究教学的艺术。它集17世纪初德国教授法革新者之大成，把教授法的研究提高到一个新的水平。夸美纽斯在书中将他探求到的教学方法条理化，提出了一系列有价值的教学原则和具体的教学法规则，阐明怎样的教学才是正确的完善的教学，形成了对教学的一些规律性认识，赋予教学法以理论的色彩，“教”法研究便上升

成了“教学论”。

然而,《大教学论》的教学艺术,是什么性质的教学艺术呢？夸美纽斯说,他这本教学论的主题是阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”,这种教学艺术与通常理解的具体教学法技巧的艺术不同：第一,它是研究以“一切人类”为教育对象的教育艺术；第二,它是怎样向一切人教授“一切事物”的艺术；第三,它是使人人都能“迅速地、愉快地、彻底地”教与学的艺术。以研究这种教学艺术为主题的《大教学论》,它的内容自然要远远超出一般教学艺术的范围,它提出和论述了更广泛的问题。如：它在教学方面的理论,除了教学方法,还包括教学内容、教学组织形式、各科（科学、艺术和语文）教学法。除了教学理论,它还论述了下列问题：人生和教育的目的,教育的任务和作用；设立新学校的基本原则；道德教育（包括宗教教育）的方法；儿童教育年龄分期与相应的学制,各级学校基本方案和学校管理,等等。这些内容已经涉及到普通教育学的各个方面。所以教育史家认为《大教学论》的问世,为近代教育学体系提供了一个基本的框架。《大教学论》是教育学史上第一部教育学。斯佩曼（C. C. Spilmannr）有一段评论表达了人们对该书的推崇,他写道：“如果各个时代的关于教育学的著作全部丢了,只要留得《大教学论》在,后代的人便仍可

以把它作个基础,重新建立教育的科学。”难怪后来夸美纽斯被尊称为“现代教育学之父”。

“一本17世纪的教学论著作,在今天电脑时代还会有价值吗?”——读者朋友可能会产生这样的疑问。

2. 教育的新问题

其实,20世纪的学者在评论夸美纽斯时,已经论及过类似的问题,说“这位使方法条理化的人,直到今天仍然具有生命力;这不是因为他的教学法(固然它本身有其真正的价值)而是因为他在探求方法时,提出了更为广泛的问题,并发展起一种具有永久价值的教育哲学”。1957年时,世界著名心理学家皮亚杰在评论夸美纽斯时,也谈到这个问题。他认为夸美纽斯的功绩不只是提出了众多的教育思想和原则,他的最大功绩在于提出了一系列教育的新问题。

那么,夸美纽斯在《大教学论》中提出了什么教育的新问题呢?他这样写道:

> 我们这本《大教学论》的主要目的在于:寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步;并使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平

与宁静。

怎样使教师“少教”，学生“多学”？怎样使学校多具闲暇、快乐和坚实的进步？怎样使社会增加光明、整饬、和平和宁静？怎样“把一切事物教给一切人类”？这样的问题，在今天，对你、我和所有关心教育的人不是仍然具有永久魅力的问题吗？当然，夸美纽斯所提的教育问题远不止这些。还是皮亚杰说得好：

> 理论是会消逝的，问题却会持续存在下去，它们会不断地得到更新和多样化并永远保持其最初所具有的指导并鼓舞调查研究的效力。在这方面，在科学和技术史上，就连不充分和不正确的理论，仅仅因为它们提出了一些新的问题，有时也具有明显的重要性。

自觉地把探讨教学法（教学艺术）与学校进步、社会光明的事业连成一体来思考，来研究“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。这是前无古人的。也正因为如此，这部著作才能越出教学艺术的范围，提出普通学校教育的各个方面问题，其中多数问题，直到如今仍是现代教育学在继续研究的基本课题，只不过问题的具体内容更新和多样化了。

那么，夸美纽斯对这些教育问题的研究，给我们提供了哪些有价值的教育思想和原理呢？

3. 教学艺术的基础——教育理想

在《大教学论》里,夸美纽斯提出了“把一切事物教给一切人类”的教育理想。他是为了实现这一理想而研究教学艺术的。

这一教育理想的要旨是:

(1)教育应该是普及的　夸美纽斯的教学艺术,是以“一切人类”为教育对象的教学艺术,即要“建立普及学校的普及艺术”。他把教育与人生、社会、国家的改造和发展联系起来,把教育看成是复兴他的祖国、使人类得救的事业,深信教育能使个人的现世生活幸福、美满,使社会减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平与宁静。夸美纽斯用三个理由论证了普及教育的天然合理性。第一个理由是人有可教性。他认为,人是万物中最完美的理性存在。上帝是全知全能的,人是上帝的形象,人类也像上帝一样,可以全知全能,也就是说“人是可教的”通过教育,人人都可以发展。第二个理由是人需要教育。夸美纽斯认为,一切生而为人的人,生来都有一个同样的目的,就是他们要成为人,所以,他们需要获得人的三个元素:智慧,道德和虔信。这只有通过教育才能获得,“只有受过恰当教育之后,人才能成为一个人”。第三个理由是人有受教育的权利。夸美纽斯严厉指责封建贵族垄断教育而把穷人排斥于校门之

外;他认为,教育不是少数人的特权,上帝毫无偏袒,教育是上帝给每一个人的权利。他强调说:“不仅有钱有势的人的子女应该进学校,而且一切城镇乡村的男女儿童,不分富贵贫贱,同样都应该进学校。”

以上三点理由涉及到三个概念:“人有可教性”、“人有教育需要性”、“人有受教育的权利”,这三点是现代教育人类学和教育政治学的重要基本概念,也是现代普及义务教育理论的支撑点。美国教育家孟禄曾说,《大教学论》中所体现的“理想、原则及结构有令人惊讶的现代人意识”。生活在17世纪的夸美纽斯,对普及教育天然合理性的论证,虽然带有神学色彩,但他三点理由的精神却是具有“现代人的意识”。实在是令人惊讶和崇敬。

(2)教育应该是周全的　夸美纽斯不仅主张普及教育,而且强调“人人应当受到一种周全的教育”。他批评当时的旧学校,使学生受一种“荒谬的和害人的教育”,这种教育既不能为生活作准备,也不能使人虔信上帝,大多数人离开学校时没有一点“真正学问的影子”;严酷的旧教学方法,使学校成了儿童“才智的屠宰场”,“儿童恐怖的场所”。因此,他大声疾呼:改革旧教育,创办新学校,“让旧的学校崩溃与按照新观念的学校的设立同时进行”。

夸美纽斯所谓的“周全的教育”是什么样的?

一是“造就人”的教育。夸美纽斯没有给“教育”下过定义，也没有像现代教育学那样提出“教育是什么”的问题；但他明确地表述了他所理解的教育“应当是什么”。在他看来，教育是一件形成人性的工作，周全的教育应当是形成“懂得科学、纯于德行、习于虔敬”的人性。“科学”（有时用博学、学问、知识、智慧等词，作为同义语）包括一切事物、艺术和语文的知识；德行既指外表的礼仪、行为习惯，也指内心的整个道德倾向；虔敬，指内心对上帝的崇拜和皈依。夸美纽斯认为这三者是组成人的三个元素，“学校是造就人的工场”，在完善的学校里，教育就是要造就有学问、有德行、能虔信的完美的人性。

二是“百科全书”式的知识教育。夸美纽斯主张把“一切事物”教给一切人，也就是要向一切人普及智慧，普及一切知识。他希望创建“全面智慧的学校”，智慧来自科学知识和经验的积累，所以，他倡导“百科全书”式的知识教育（他称为“泛智论”）。“百科全书”式的教育，并不是“要求人人懂得（确切地或深刻地懂得）一切艺术与科学。这种知识的本身是没有用处的，并且人生短促，也没有人能够做到。……我们希望人人都去学习的是存在中的一切最重要的事物的原则、原因与用途”；他提倡的是“教授一切领域的基础知识”，是“每个人应掌握的一切有用的知识”。并

且具有智慧,具有实际工作的能力。

夸美纽斯主张以“有用”及广泛多样的知识作为课程设置的标准,按此要求改革陈旧、繁琐、偏狭的旧教学内容,挑选各门知识中最重要、最有益于人生的内容教给儿童。他提倡引进科学、技术、劳作等新学科,增添新兴的自然科学知识教学,对文艺复兴时期过分强调人文学科教育、轻视自然科学教育的倾向进行了修正,这是近代发展自然科学教育的先声。

4. 教学艺术的立论依据——“教育适应自然”原理

为了“把训练才智的艺术奠定在一种坚实的基础上”,可以在更大范围内发挥对教学实践的指导作用,《大教学论》提出一个新的理论依据作为教学艺术立论的基础。这就是教育适应自然的原理。夸美纽斯说:“只有尽量使艺术的步骤符合自然的步骤才能正确地奠定这种基础。”

夸美纽斯认为,在宇宙万物中存在着普遍的“秩序”,秩序是“万能的支配力量”。教育只有遵循自然秩序,才合理可靠,才能发挥应有的效力。“秩序是把一切事物教给一切人们的全部艺术的主导原则。”他所说的“秩序”,是指具有规律性的顺序或法则,教育适应自然,就是要从自然秩序中寻找教育的普遍法则。他所说的“自然”,除指自然界,也包括人类本身的“自然”,如儿童的年龄、心理特点。

从“教育适应自然”的原理出发，《大教学论》论证了以学年制和班级授课制为核心的学校工作制度、应该普遍遵循的教学原则和不同学科的教学方法，以及按人发展的年龄阶段，划分学校类型，建立全国统一的学校制度等一系列主张。

但是，夸美纽斯论证“教育适应自然”原理的方法，是将人类教育活动与自然现象进行简单类比，牵强附会；他不了解人类教育活动与自然的本质区别；他受时代的局限不可能真正找到人与自然发展的普遍法则。然而，它表明了夸美纽斯探求教学规律性的可贵意图。尽管教育适应自然的原理并不完全正确，但如前面所说，提出问题本身就很有价值。透过这一原理提出的问题是：教学是否有规律可循？教学规律的探索，后来是教育学者的持续性课题。

5. 教学法原理

《大教学论》教学艺术的基本要求是，使教学变得容易、轻松愉快、省力、省时、牢固、彻底。夸美纽斯说：“所谓正确的教学，我的意思是指把容易、彻底和迅速结合在一起的教学。”他提出了数十条使教学容易、彻底和迅速的具体原则和规则，这些具体原则和规则中体现了他的新教学法原理。主要有：

自发原理　他引用自然法则，说“在自然的一切作为里

面，发展都是内发的”。以此说明学习就是内部的一个发展过程。他把教育比喻为是“把教导的种子散布到他们的心灵里”，种子有内发的力量，所以，教师的使命是培植，不是改变。“每个人都会顺着他的自然的倾向去发展。”教学“应该用一切可能的方式把孩子们的求知与求学的欲望激发起来”，不能用强制和惩罚的方法强迫他们学习，那样会使学生对学习产生厌倦情绪，丧失持续学习的动机。

直观原理　夸美纽斯倡导直观教学法。直观教学就是要从事物的感性知觉出发展开教学，“知识的开端永远必须来自感官”，教学应从事物的观察开始。所以，在可能的范围内，一切事物都应该尽量地放到感官面前；如果得不到实物，就用图像、模型等直观教具代替。但是，运用直观教学并不是要使学生停留于单纯的直观性知觉，夸美纽斯认为，还必须进一步经由说明，使学生理解事物。所谓理解就是认识事物的一般原则。事物的本质可以凭借“是什么”、“怎么样”、“为什么”一类的探究，得到充分揭示。

适应原理　夸美纽斯倡导适应儿童本性的教学法，只有考虑到学生的本性，教育才能产生应有的效果，“教师是自然的仆人，而不是主人”，教学必须适应儿童，而不是儿童去适应教学。适应学生，就是教学应当符合学生年龄与理解力的发展阶段，循序渐进。教学内容的安排要由易到难、

由简到繁,从一般到特殊,务使先学的为后学的扫清道路。教学的分量要适合学生的接受能力,不可使他们负担过重,精力耗尽。

6. 旨在改进教育实践

以上是近代第一部教育学的主要内容。其中许多教育观点与方法,在今天看来已经是常识。但在夸美纽斯所处的时代,却是重大的革新和发明创造。《大教学论》创造的动力和目的来自教育实践,旨在改良或改进教育实践。但是,要实现“把一切事物教给一切人类的全部艺术”是需要社会条件的。17 世纪的欧洲不具备这种条件,《大教学论》对当时教育实践的影响不大,甚至在将近两个世纪内几乎被遗忘了。直到 19 世纪中叶,工业革命大体完成,资本主义制度确立和巩固,需要大力推行教育改革,夸美纽斯和他的教育学说才重新引起人们的高度重视,《大教学论》开始成了一部享誉全球的教育学。

夸美纽斯曾经运用他自己提出的教育、教学法原理编写过很多教科书和教学指导书。与理论的命运不同,这些教科书,在当时就对教育实践产生了巨大的影响。例如,他编写的拉丁文教科书《语学入门》出版后,很快就在各国广泛流行,使夸美纽斯获得了世界声誉。更杰出的是,他根据新的教学法原理,适应儿童的认识特点,编写绘制了一本儿

童初级读物《世界图解》，全书共计 150 课，由 187 幅插图及课文组成。书中天文地理无所不包，堪称是对儿童进行启蒙教育的小百科全书。此书出版后也很快在世界范围内流行达 200 年之久。《世界图解》是教育史上第一本附有插图的儿童百科读物，夸美纽斯也被称为“儿童插图书的始祖”。这两本书的成功，证明了教育理论与教育实际结合的力量，也凸现出夸美纽斯教育学的实践品格。

无论是理论，还是实践，《大教学论》称得上是 17 世纪教育智慧的巅峰。不过，如果以科学性来看，《大教学论》的缺点是明显的。一是书中残留着基督教的宗教世界观。神学色彩较浓；二是没有建立起作为一门学科“教育学”应有的一套专门概念，缺乏谨严的理论形式，方法是引经据典和类比。这两大缺点使很多学者认为《大教学论》不是科学的教育学，只是教育学的雏形。

- 用艺术方法表现新教育观念的“教育学”

和培根的名字一样，卢梭（J. Rousseau，1712—1778）的名字也是大家很熟悉的。不过非教育专业的学子，不一定知道这位启蒙思想家，还是一位享誉全球的教育家。他的教育代表作《爱弥儿——论教育》（写于 1757 年，1767 年出

版),也是教育学史上一部划时代著作。

《爱弥儿》不是理论形式的教育著作,而是一部小说体的教育巨著。"艺术就是艺术家底理想情感底具体化、客体化。"卢梭用小说体这种艺术的方法,具体地描绘出他的教育理想的生动图景,畅抒他憎恨封建教育期待新教育的深沉而激烈的情感。理论,难以引起人们普遍的关注;小说,则能广泛地感染人,唤起人们的注意。《爱弥儿》出版之后,立即被译成了各种文字,引起了极大的震动,其影响深远。以致教育史家评论说,"卢梭教育学说对现代教育理论和实践的影响,堪称教育学史上的哥白尼"。

哥白尼改变了天文学的方向,影响宇宙观的变革。卢梭呢?他改变了教育学的方向,变革了教育观吗?——你可能会这样问。那就让我们来读一读《爱弥儿》吧。

1. 划时代的教育课题

卢梭这样表白他写《爱弥儿》的意图:很早以来就有人大声反对旧教育,可是从来没有人准备提出一套更好的来。《爱弥儿》则旨在建设"良好的教育"。良好的教育是什么样的教育呢?

当时的法国,社会腐败,教育是反动封建主义的堡垒。卢梭在《爱弥儿》中,对摧残儿童、扼杀人类天性的封建教育进行了全面的猛烈的抨击,斥责它造成人性的堕落。他

认为,“必须使人类得到更新”;使儿童不受旧社会的不良影响,把儿童从封建专制的社会偏见、权威和束缚中解放出来;他相信人的天性是向善的,因此,能够使“人类得到更新”的良好教育,应该是同人的天性发展和谐一致的自然教育。

卢梭说,一个人的教育有三种:或受之于自然的教育,或受之于人的教育,或受之于事物的教育。受之于自然的教育,是指“我们的才能和器官的内在发展”,即通常所说的人的身心的自然生长和发展;受之于人的教育,是指“别人教我们如何利用这种发展”,即指教育者指导受教育者的发展;受之于事物的教育,是指“对影响我们的事物获得良好的经验”,即指环境的影响。一个学生,如果在他的身上这三种教育一致,他就会自然而然地得到发展。问题在于,这三种教育中,人的自然生长是不能控制的,环境的影响只能部分地控制,只有教育者的指导才能够真正地加以控制。因此,三种教育要协调一致的唯一办法,就是使教育者的指导和环境影响都服从不可控制的自然要素——孩子的自然生长和发展,这就叫做“遵循自然”。卢梭以假设的教育对象爱弥儿为“模特儿”,用“遵循自然”的新方法,“把他们培养成我所想象的人”,即培养成人的天性和才能充分发展的“自然人”。

解放人性,解放儿童,建设使人的天性和才能充分发展的新教育,这是卢梭提出的一个划时代的教育课题。《爱弥儿》“遵循自然”的教育思想就是对这个时代性课题的探索,全书的中心论题是“造就什么样的人”和“用什么方法培育人”。也就是我们常说的教育目的和教育方法。《爱弥儿》将他的“遵循自然”的教育思想体系化,其中包括崭新的教育目的体系和教育方法体系。

2. 造就“自然人”——充分发展的完整独立的个人

卢梭针对当时腐败反动的法国社会而提出他的爱弥儿教育理想,他想象的教育目的是把爱弥儿造就成“自然人”。这“自然人”是怎样的人呢?请看《爱弥儿》中的描述。

(1) 自然人是完整独立的个人　卢梭说,当我们培养一个人,不是为他自己,而是为了别人的时候,就会为了“外在的”目的去强迫个人改变他的天性。这时,上面说的三种教育就彼此冲突,不可能配合一致了。“由于不得不同自然或社会制度进行斗争,所以必须在教育成一个人还是一个公民之间加以选择,因为我们不能同时教育成这两种人。”人,或称“自然人”,“他是数的单位(整数),是绝对的统一体,只同他自己和他的同胞才有关系”。这就是说“自然人”是完整的统一体,是有独立价值的个人;而“公民只不

过是一个分数的单位，是依赖于分母的，它的价值在于他同总体，即社会的关系”。卢梭在这里所说的“社会”是指法国反动的封建专制社会。这里所说的“公民”，是指封建等级秩序中从属于某一主权者的“属民”，“属民”是其他人的工具，没有独立的价值，只有依附性的人格；他不是完整的人，只有人的局部属性。所以，在“自然人”与“公民”的冲突中，他选择了造就“自然人”。卢梭说，“从我门下出去的，我承认，他既不是文官，也不是武人，也不是僧侣；他首先是人”；他说，每一个人首先是他自己，然后才是公民。“自然人”是完整的有独立人格的人。

（2）“自然人”要学会如何生活、怎样做人　“自然人”的教育，不是为了取得某种地位的标记，而是为了取得人品。“在自然秩序中，所有的人都是平等的，他们共同的天职，是取得人品”，所以，卢梭说：

> 只有一门学科是必须要教给孩子的：这门学科就是做人的天职。……一个人应该怎样做人，他就知道怎样做人。他在紧急关头，而且不论对谁，都应尽到做人的本份。

爱弥儿要在人类社会中独立生活，所以，要“教他如何生活”，卢梭说：“生活，这就是我要教他的技能。”简言之，

教育的任务就是要教育学生学会如何生活,怎样做人。

(3)“自然人”的人格特点　《爱弥儿》详尽地描述了完整的有独立人格的自然人具有自爱、自主、自立、自制的人格特点。

① 自爱　“人类天生的唯一无二的欲念是自爱”。每一个人对保存自己负有特殊的责任,因此,他不断地关心自己的生命;他不扰乱别人的安宁,按大自然所能允许的范围生活得尽量的满意、快乐和自由;他自己诚实地劳动,同时尊重别人的劳动,以便他自己的劳动得到保障。通常世故的人总是带着假面具,假面具不是人,爱弥儿诚挚、热情,不带假面具,是真实的人。卢梭说,由自爱而产生的对他人的爱,是人类的正义的本原;只要把自爱之心扩大到爱别人,我们就可以把自爱变为美德。所以,卢梭利用日益成长的感性给青年爱弥儿的心中投下博爱的种子,使爱弥儿具有“行为中的美德和对美德的爱”。

② 自主　爱弥儿是一个自主的人。他不懂得什么叫成规和习惯;他绝不按老一套的公式办事,绝不怕什么权威或先例;他觉得怎样合适,就怎样做、怎样说。他的话句句都忠实于他的思想,他的行为完全是出自他自己的心意;他使用的是他自己的理智,而不是别人的理智,他既没有偏见,也不为别人的偏见所左右。

③ 自立　爱弥儿从小就锻炼自己尽可能依靠自己；他经常不断地在活动，所以不能不对事物进行仔细的观察，好好考虑其影响；他从小就获得了许多的经验，各种手艺的工具都很熟悉，什么活儿都会干，是一个干活的能手。此外，他的一切器官都很健全，还受过良好的锻炼。他始终奉行着这么一句格言：凡是自己能够做的事，他都学着自己做，而不求助于别人，所以他在一切环境中都能生活。

④ 自制　卢梭说："只有自己实现自己意志的人，才不需要借用他人之手来实现自己的意志；……真正自由的人，只想他能够得到的东西，只做他喜欢做的事情。这就是我的第一个基本原理。"爱弥儿学会了怎样同自己进行斗争，怎样战胜自己，怎样为公众的利益而牺牲个人的利益。一句话，他学会了"有节制的自由"，学会了怎样做自己的主人，所以，他取得了实际的自由。

概言之，卢梭要把爱弥儿培养成"有见识、有性格、身体和头脑都健康"，具有独立自由的人格，得到了充分发展的人。

（4）"自然人"是资产阶级社会公民的造型　卢梭描述的教育爱弥儿的道路，实际上是指导个人"自我实现"的道路。即不从外面给人的发展划定固定的目标，而把人自身充分发展视为目的，"应该使一个人的教育适应他这个人，

而不要去适应他本身以外的东西”，即造就“自己实现自己意志的人”。它在爱弥儿身上表现为自爱、自主、自立、自制的独立自由的人格。具有这种人格的“自然人”，恰恰正是自由竞争中的社会人，“爱弥儿”实际上是资产阶级社会公民的造型。当时法国正处在社会大变动的前夜，造就能够“自我实现”的个人，正是着眼于社会与儿童的未来。卢梭是针对当时腐败反动的法国社会而提出他的爱弥尔教育理想的。他要造就的爱弥儿们，可以与“自然”与“社会制度”（封建专制制度）斗争，成为建立合理的新社会的细胞，所以，爱弥儿的教育在形式上是“自然”的，而在目的上是“社会”的。卢梭是想用“良好的教育”帮助建立一个新的合理的社会。

（5）卢梭教育目的论的特点　教育目的是经历整个教育过程才最终实现的，它似乎总是指向未来的。问题在于传统教育“轻视可靠的现实”，无视教育过程中的儿童生活，而追求“渺茫”的最终目的。卢梭反其道而行之，把面向未来的教育目的变为贴近儿童现实的教育目的。他的方法是把教育目的变为动态的，即遵循个体生长的自然年龄阶段特点，确定每个阶段的不同目标，或者说，是适应个人生长及其环境的变化而不断调整教育目的。这是卢梭自然教育目的论的特点。

3. “遵循自然”的教育方法原理

卢梭教育方法的基本原理是“按照孩子的成长和人心的自然的发展而进行教育”。《爱弥儿》一书反复地证明这个教育原理。

(1) 教育者必须研究儿童　教育孩子要做得恰如其分,有成效,就要观察和研究孩子。当时流行的,是把小孩子当大人看待,从成年人的要求和理解出发去教育儿童,根本不考虑儿童发展的需要、兴趣和能力,“不考虑孩子们按其能力可以学到些什么”。卢梭尖锐地指出:“我们对儿童是一点也不理解的:对他们的观念错了,所以愈走就愈入歧途。”实行良好的教育,首先要解决的问题就是:“从你们的学生开始好好地研究一番。”卢梭证明:对心理发展过程的认识是合理的教育方法的基础。

(2) 年龄分期原理　在教育上考虑年龄的作用,按个人自然生长的顺序分阶段进行教育,这是《爱弥儿》的中心课题。全书共分五卷:在引论之后,便是分卷论述婴儿期的教育(出生—2 岁);儿童期的教育(2—12 岁);少年期的教育(12—15 岁);青年期的教育(16—20 岁);女子教育。这种按年龄阶段依次论述“应当怎样教育”的方法,在教育学史上是第一次。卢梭试图说明:每个年龄阶段儿童自然生长和发展的需要、兴趣、能力和特点,是规定适当教育(目

标、内容、方法)的第一步。

他按照两条线划分年龄阶段:一条是个体发展与种族发展的相应性;另一条是个体心理发展从被动进到主动的过程。对爱弥儿的教育计划是紧跟着他的年龄分期原理制定的。① 婴儿期的儿童,几乎同动物差不多,处于感情尚未分化状态,其自我意识和胎儿时期相差很少,教育当以身体养护为主。② 在儿童期,个体发展相当于种族发展的“野蛮人”阶段,其思想为感情所支配,缺乏真正的理解能力。这个阶段以感觉训练与积累直接经验为主。不能进行道德概念教学,只能引导他认识错误行为的自然后果;不要强迫他读书,爱弥儿长到12岁还不大知道什么叫书,这个时期的教育主要是消极的,卢梭说:“最初几年的教育应当纯粹是消极的。它不在于教学生以道德和真理,而在于防止心灵沾染罪恶,防止他的思想产生谬见。”③ 少年期的男孩子已接近成人生活的边缘,能过自给自足的生活。由于体力的增长,智力也发展了,并且能用未来后果的观点来调整自己的行动,不过,道德意识还没有发展。从儿童期过渡到青年期,好奇心和预见有所发展,这时可以学习科学,学习地理、天文、物理、化学,要鼓励他去发现科学原理。并且借助社会训练的方法学习手艺,农业和手工业生产劳动。④ 到青年期,青年人已意识到社会关系,性意识也产生了;

道德意识支配生活和善行已经可能。这时期应转向道德教育、宗教教育和性教育。可以学习历史、文学、戏剧作品（特别是古典的）从中学习处理社会关系所需要的机智，学习政治，观察世界。到了青年期，教育方法要改变，卢梭说，在此以前，是利用孩子的无知去约束他，而现在，就要通过他的智慧去管住他。⑤ 卢梭还专门论述了女子教育。

《爱弥儿》在按年龄阶段依次论述教育方法时，有两条原理贯彻始终，即：自我活动学习原理和发现学习原理。

（3）自我活动学习原理　卢梭强调使儿童能过儿童的生活，使儿童能凭借天生的自发活动性，自由地活动、自由地发展。人们以为采取规规矩矩的教育方法，就管住了孩子；但卢梭指出："然而实际上是孩子在管老师。他利用你强迫他做的事情，反过来要你做他所喜欢的事情"；卢梭主张"采取相反的做法去教导你的学生，让他常常认为是他在作主，而实则始终是你在作主"。在卢梭看来，教师的任务是全面控制可能决定儿童心理和性格成长发展的整个环境，精心指导儿童从事对他自己具有意义的各种活动去获得自然发展。他主张培养活泼的儿童，"如果你不首先培养活泼的儿童，你就绝不能教出聪明的人来"。他强调要指导孩子运用自己的理性去学习。卢梭说："虽然我们想把他培养成为自然的人，但没有必要使他成为一个野蛮人，把他们

赶到森林中去。只要他处在社会生活的激流中,不至于被自己的情欲或人们的偏见拖进漩涡里就行了;只要他们用自己的眼睛去看,用自己的心去想,而且除了自己的理性以外,不受其他权威所控制就行。”

卢梭重视的不是教师的教授,而是儿童的学习,是让儿童在不断的活动中自发自动地去学习他感兴趣的东西。他强调“真正的教育不是口训而是实行”,“在任何事情上,教育都应该是行动多于口训”。

(4)发现学习原理　与自动活动学习原理直接关联的是发现学习原理。卢梭说:

> 问题不在于教他各种学问,而在于培养他有爱好学问的兴趣,而且在这种兴趣充分增长起来的时候,教他以研究学问的方法。毫无疑问,这是所有一切良好的教育的一个基本原则。

指导孩子怎样做人是教师的基本职责,怎样指导孩子做人呢?卢梭说:

> 他的责任不是教给孩子们以行为的准绳,他的责任是促使他们去发现这些准绳。

卢梭指出,一个人的好奇心同他所受的教育成比例,如果你能激发孩子的好奇心,求知欲望,那时不论你用什么方

法去教他都会学得很好。他强调教学重在引导学生发现知识。他说:

> 问题不在于告诉他一个真理,而在于教他怎样去发现真理。

他还说:

> 我的目的不是教给他各种各样的知识,而是教他怎样在需要的时候取得知识,是教他准确地估计知识的价值,是教他爱真理胜于一切。

他告诫道:在教学中,为了培养孩子的好奇心,就不能急急忙忙地去满足他的好奇心;要提出一些孩子能理解的问题,让他自己去解答。他说:

> 要做到:他所知道的东西,不是由于你的告诉而是由于他自己的理解。不要教他这样那样的学问,而要由他自己去发现那些学问。

我突出地引用卢梭以上的论述,是想引起读者朋友的注意,细细品味其"遵循自然"的教育方法原理的精神。卢梭的教育方法与其教育目的是一致的,他重视的教育职责不是讲授知识,而是指导儿童主动学习。在他的"教育"概念里,教育不是"告诉"和被告知的过程,而是主动的建设

性的过程，这个过程是教师控制、调节前面提到的三种教育或教育的三个因素（自然的、环境的、教育者的指导）的关系，精心而灵巧地即艺术地指导儿童的学习活动，帮助儿童自己发现做人的准绳，自己获取知识，发现真理，热爱真理，从而获得自然的生长和发展。

4. 无与伦比的贡献

正如教育史家所概括的那样，卢梭教育学说的特点是自然主义教育观。这个特点同时也带来许多缺点。它引起后人对卢梭的种种指责或辩护。

但尽管《爱弥儿》有许多缺点，尽管书中的矛盾和夸张多少有损于它的形象。如果就其影响来评价，《爱弥儿》是一部有重要价值的教育著作。它在法国启蒙时代是震撼人心的，不仅在教育界，而且在社会各界，引起了人们对儿童和青年问题的兴趣，引起了人们对教育问题的深切的关注。正如杜威在《明日之学校》中所言："我们的现代教育从许多方面说来都是卢梭思想的产物。"卢梭用语言的力量预告和帮助了现代教育的诞生。

卢梭的自然主义教育观，反映出对未来教育的预感，其生命力似乎越来越旺盛。他以后的教育思想家几乎没有不受到他的思想的影响的。《爱弥儿》提出了一个划时代的教育课题：倡导儿童研究，开拓了以研究个体生长发展与教

育的相互关系为主题的研究领域,“卢梭以后的教育改革家无不注重从这个要旨出发去进行各种研究”。卢梭虽未涉足教育学概念系统和理论框架的构建,但开创了教育思想的新纪元,以崭新的教育观念武装了教育学,他对教育问题的充满智慧的思考,启发了一代又一代的教育学工作者。卢梭对教育学理论的贡献可以说是无与伦比的。

- 实践中产生的教育学

属于18世纪教育学成果的卢梭教育思想,经过两座跨世纪的桥梁而在19世纪发扬光大。这两座桥梁的设计师,一是康德,一是裴斯泰洛齐。前者以理论见长,后者以实践取胜。他们深受卢梭思想影响,又分别把卢梭思想加以改造。

瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi, 1746—1827)是卢梭的信奉者,深受《爱弥儿》的感动。他以毕生的精力从事贫苦儿童的教育工作,并在实践中进行教育改革试验,取得辉煌的成就。裴斯泰洛齐的才能本质上是实际的,和大多数教育家相比,他的教育理论是从他的教育实践中产生出来的。他写过许多教育随笔、小说和论文,其代表作有:《隐士暮年》、《林哈德与葛笃德》(教育小说)以及《葛

笃德怎样教育她的子女》(书信集)等。他论述的教育的新问题和思想有以下几方面。

1. 关注贫民教育

裴斯泰洛齐生活的年代是产业革命的浪涛涌向乡村角落,丧失土地的贫民大批产生的时代。他对于这些贫民寄予同情。如何拯救他们呢?——这就是裴斯泰洛齐踏上教育实践的出发点。他的许多有价值的教育见解,集中地反映在他的社会教育小说《林哈德和葛笃德》之中。这部小说是他前半生所从事的社会改革、教育革新实践和教育理论研究成果的艺术表现。其中许多素材取自他的新村农场实验和他创办的孤儿院的教育活动。在这部小说里,作者揭露了封建统治者的罪恶,提出了以农业和手工业的生产劳动与儿童教育相结合来改进农民生活的思想。表现出他的人道主义胸怀。他认为,通过教育可以发展平民的各种天赋力量,“把他们人性的各种力量普遍地提高到人类智慧的水准”,造就自力更生、独立自主的人,这样便可以拯救贫民,改善社会。

2. 教育原理

就裴斯泰洛齐关于教育的性质和目的的主要观点而言,在所有基本方面都可以说他是卢梭的学生。不过,他对卢梭思想作了修改,使卢梭的学说能在实践中应用。他论

述的教育原理主要有以下几点。

（1）教育具有双重目的　裴斯泰洛齐赞成并修改了卢梭的“自然发展”思想。他认为，人的自然本性并非全是“善”的，如果不加约束，任其自然发展，则将有走向“恶”的可能，那样会破坏社会秩序。因此，需要依靠政治组织、风俗陶冶、教育培养与法律制裁，才能“内外一致表里同功地改变人的本性，将人的性格纳入秩序井然的正轨”。为此，教育具有双重目的：一是“发展人的内在力量”；二是适应社会需要。但前者是根本的、终极的目的，后者是从属的目的。他超越卢梭的个人主义，引出儿童依赖于社会的概念。认为教育需要协调儿童与社会的关系，培养儿童达到成人的水平。

（2）基于自我活动的自我发展原理　裴斯泰洛齐赞成并发展了卢梭的基于自我活动的自我发展原理。他阐述道：“人拥有天赋的人类本性力量。这就是思考力、情操力、技术力的素质与萌芽。人的这些本性力量唯有通过使用，才能顺应自然得到发展；人也正是依凭这些能力的本性去驱使自己运用这些能力的。”而教育就是要通过自我活动发展人类本性的各种能力。他比卢梭更深信“生活具有教育的作用”。这是他在初等教育方面一切实验的原则。他主张“儿童首先要在他实际生活的需要和条件下，要在他的家

庭环境中学习如何运用和改进他的能力”。对儿童的自我活动,裴斯泰洛齐格外地强调了农业和手工业劳动,强调了教学与生产劳动的结合。他指出,教育如果不和儿童自己对事物的亲身经验有机的联系起来,是没有任何用处的。对教师来说,尤其需要重视他教给儿童的东西,只有在儿童的意识和智力所能及的范围之内,才能变成他们自己的一部分。按照这个原则,检查任何课程是否适当,就在于它能否唤起学生自我活动的能力。

裴斯泰洛齐所追求的教育,是以爱为基础,和谐地发展人类的精神与技术,使人的各种力量发展成协调的、道德的、自立的人格。他希望通过两条途径,即通过家庭教育和初等教育实现他所期望的这种目标。

(3)家庭教育原理　裴斯泰洛齐扩大了卢梭“遵循自然”的原则,使其既包括个人自然生长的秩序,又包括个人在社会关系中发展的自然秩序,即:从家庭到职业团体直到国家的秩序。他认为,人的生活是同心圆式的各种生活圈组成的。其中最核心的生活圈是家庭。家庭中的亲情与相互依赖的人际关系,以及透过这种人际关系的家庭劳动,是最有效的教育手段。在这种亲近的关系里培养起来的力量永远是人的智慧和力量的源泉。所以,家庭为理想的学校提供典型。裴斯泰洛齐在他创办的孤儿院里建立了“纯洁

而简单的”家庭式生活。他说:“我要用实验来证明,如果公共教育对人类有任何真正价值的话,它必须摹仿家庭教育的优点。”家庭教育的优点在于以亲子之爱为基础。在这里,他实际上强调了情感熏陶的教育作用。

在家庭生活圈之外,还有职业生活圈,相应地产生职业训练的需要。人生活的最大的外部圈子是国家。他相信,国家的祸福安危对于家庭有着巨大的影响。

(4)初等教育原理　裴斯泰洛齐认为,初等教育的任务“在于依照自然法则,发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力;而这些能力的发展,又必须顾到它们的完全平衡”。他强调和谐地发展个人的各种能力要以道德为基础和核心。认为道德上独立自主的人格,是教育应当达到的最高目标。他把爱的体验,尤其是儿童在家中感受到的母爱,作为道德力量的基础。并认为,这种爱必须扩展为对人类的爱、对上帝的爱与虔敬。通过参与充满亲情和依赖的亲密人际关系的实践,是道德教育的主要方法。

3. 教学方法论

裴斯塔洛齐是讲实际的人,他的心一直倾注在教育实际的改革方面,他对教育学最有影响的贡献是在教育方法领域内作出的。他尝试从心理分析入手寻求教学方法的“永恒法则”,试图“使教育心理化”。他采用分析方法,把

复杂的认识活动加以分解,直到发现简单要素,并在此基础上,拟定一系列从部分到整体、由简到繁循序渐进的练习,使读、写、算教学法形式化、具体化。他还发展了直观教学原理,主张能动的直观,即:直观只有通过学生思维活动的媒介才能上升到概念,达于真正理性的认识。

他创造的一套适合初等教育的新教学方法,有理论的支撑,又有可操作性的程序,因此他的教学方法论曾誉满整个欧洲,学习借鉴裴斯泰洛齐的教学方法在当时的欧洲成为一种潮流。

- 大学讲坛上的教育学

教育史上有一段关于康德(J. Kant, 1724—1804)的佳话。据说,他平时的生活安排相当刻板,几乎像时钟一样准确,每天午后准时散步。有一次竟为阅读《爱弥儿》着了迷,而忘记了散步,使邻居们感到不解。康德被卢梭思想打动了,他也和裴斯泰洛齐一样信奉卢梭。如果说裴斯泰洛齐主要是在实践中运用和改造卢梭教育学说;康德则是率先将卢梭的新教育思想赋以系统的教育学理论形式。

由于德国是最早实行普及义务教育制度的国家,普及教育需要对师资进行专业训练,所以,德国柯尼斯堡大学在

1774年根据普鲁士政府的一项专门指令,率先开设教育学讲座。当时按规定由哲学教授轮流主讲教育学。到1776年起轮到康德主讲教育学。此后他的学生林克将他讲演的内容整理、编纂并予以发表(1803年),题为《康德论教育学》。在大学讲坛上成功地讲授教育学,确立起教育学在大学课程中的学术地位,并给后人留下了一部《康德论教育学》,这是康德对教育学的主要贡献。

1. 教育思想

康德凭自己的理论素养消化和改造卢梭思想,形成自己独特的教育思想。他接受了卢梭尊重人类和个体自然发展规律的思想,在谈到卢梭对他的影响时,他说他曾经"轻视什么也不知道的贱民。是卢梭纠正了我,使我这种自负的优越感消失了;我学会了尊重人类"。康德的教育学,体现了他"尊重人类"的思想,阐述了他对教育目的、儿童身体养护、训育、陶冶等问题的见解。

(1)人性与教育　康德《论教育学》,是从对人性的形而上学的假设出发,进行逻辑推理,展开对教育的论述。他认为,人的自然本性中有向善的倾向,亦有同动物共有的自然本性即动物性成分。人的动物性需要约束,人性中向善的倾向,要教育引导才能发展为"善",才能发展为人所需要的理性;所以,"人,只有人才需要教育";"人只有靠教育

才能成为人”。“所谓教育，指保育（儿童之养育）、管束、训导和道德之陶冶而言。故人在幼稚时期须保育，儿童须管束，求学时期须训导。”他把教育看作是使人性得以不断改进和完善的重要手段。

（2）教育目的　从其人性论出发，康德认为教育是约束动物性、发展人的潜在能力、形成善良意志的过程。教育目的不是由儿童的“自然”本性决定，而是取决于人生理想。教育的任务是把儿童的自然本性上升到“人可能改良到的一种境界”，即合乎人性理想的境界，教育应以人类的理想为目的。康德认为，教育过程的起点，是约束非人性成分的训育，从小养成服从理性命令的习惯，但约束要以不养成奴性为限度；教育过程的终结，是使人达到完善状态，能够自己运用善良意志支配自己的行为，实现人的天职。

（3）道德教育与陶冶　康德把教育目的的最高层次定在“善良意志”上。在他看来，人的真正价值不建筑在学识风度、智慧或任何特殊造诣的基础上，而是完全建筑在合乎正义的意志上；教育的主要任务就是培养每个有理性的人的合乎正义的善良意志；或者说，培养能坚持合乎正义的自由人。所以康德特别强调道德教育，认为最高的教育目的不是知识的传授和智力的发达，乃是道德的完善。在道德教育的方法上，他主张对儿童进行必要的引导，用确定的品

德规范教育他们。并特别强调陶冶的方法,因为道德是一种崇高的精神信仰,是以理性为基础去指导一切行为,故陶冶是一种以高尚的情感作用于理性、感化理性的活动。

2. 构建教育学的概念系统

教育学作为一门独立学科,起码条件之一是形成一套专门概念。康德教育学作了这方面的尝试,他所构建的系列教育概念,虽然尚不够精确,没有全都为后世所采用,但它为教育概念系统的构建奠定了基础。

康德构建的教育学理论框架,主要是德育,甚少涉及智育、教学。虽然也论述身体的养护和“心智训练”问题;但道德教育是其中篇幅最长的部分。这样的教育学理论框架不足以成为全面考察学校教育工作的基础。随着学校普通教育课程的日趋丰富,康德的教育学框架越来越显得狭窄。

3. “教育艺术”与“教育科学”

康德提到了“教育艺术”与“教育科学”的问题,他说:“因为人类自然禀赋之发展不是本身自己实现的,一切教育都是艺术。”这种艺术或者是机械的,或者是包含理智判断的自觉的艺术。康德主张要诉诸于包含判断力的教育艺术,这种教育艺术应以“可靠的原则”为准绳。为此,“教育的方法必须成为一种科学”。他说的“教育科学”,是指将有关教育的知识形成为“有系统的学问”。其内容是“应当

如何”教育的法则的总和。

从以上介绍，可以看出，康德教育学是一种哲学思辨的教育学。思辨色彩仍然浓重，他的各种结论基本上是从先验的教育观念中演绎出来的。

- 小结

从培根预设教育学到大学开设教育学课程，学科形态的教育学在形成中。这阶段的教育学内容，尤其是夸美纽斯划定的框架，已经接近今日教育学的范围，用教育学界行话说，它包括四大块：总论（教育的性质、作用和目的）、教学论、训育（或教育）论、学校管理与学制。其中的具体课题和原理，今日已经更新和更深刻化和多样化。大学开设教育学，要求将有关教育的知识条理化、系统化。这样，大学的讲坛便成了理论教育学诞生的摇篮。不过，经大学讲坛之摇篮“摇”出来的教育学，与教师实际需求的旨在改进实践的教育学毕竟有不同的特点。这样一来，双重起源的近代教育学，在其形成中开始出现后来的两种传统：注重教育知识的理论体系化和注重解决实际问题的教育研究。两种传统都对教育学的进展作出了自己的有价值的贡献。

形成中的教育学是探讨教学和教育艺术的，或采用艺

术的形式表现新教育思想。正如夸美纽斯曾引用别人的话说,“教育人是艺术中的艺术”,需要专门探讨。早期教育家们,大都把教育学看作是系统的教学和教育艺术的学问。到18世纪末19世纪初,随着教育学课程在大学的陆续开设,不断出现各种教育学著作。对教育学的学科性质,开始争论,至少有了两种不同的取向:有的认定教育学是一种艺术;相反,有人力倡建立“科学的”教育学。

2 “教育学是教育者自身所需要的一门科学”——在什么意义上说教育学是一门科学?

19世纪初,适应近代科学发展,特别是人文社会学科向科学转化的趋势,教育学也开始了对科学性和独立性的追求。在教育学史上,第一个自觉地追求教育学科学化的是德国教育家赫尔巴特。

• 标志科学教育学诞生的《普通教育学》

比康德晚生半个世纪的赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841),曾承袭康德的教席。他在而立之年发表《普

通教育学》(1806 年),1835 年又发表《教育学讲授纲要》,后者是前者的补充与具体化。在这两本著作中,赫尔巴特提出了作为“科学的”教育学的理论体系。因此,《普通教育学》被誉为科学教育学诞生的标志。那么,它与探讨教学和教育艺术的教育学相比,有什么不同的特点?它提出了哪些新的教育学课题和新的教育原理?还是先从这部教育学提出的课题和原理说起吧。

1. 教育学的基本概念:儿童的可塑性

赫尔巴特说“教育学以儿童的可塑性作其基本概念”。可塑性的概念是显示儿童由不定型向定型的过渡。他反对放任儿童“自然”成长,主张有目的地“塑造”儿童的心灵,使儿童从可塑性向教养过渡,从不定型性向定型性过渡。可是教育学不能假定可塑性是无止境的,因为儿童的不定型性受其个性所限制;通过教育使儿童达到定型,是受环境条件和时间所制约的。所以,他说:

> 我们既不能夸大也不能低估教育在事实上能够起到的作用。教育者应当去探索他能够有多少作为;……

教育学以儿童的可塑性为基本概念,表明赫尔巴特的教育概念的基本含义是:教育即塑造。但他同时指出,教育

的塑造作用既不能夸大也不能低估，他要求教育学研究“教育的可能性、条件和障碍”。我觉得这是一种科学的态度。

2. 教育目的论

教育是有目的地“塑造”儿童。因此教育目的问题有着特殊重要性。赫尔巴特说《普通教育学》是“从教育目的推论出来的普通教育学原理”。他的教育目的理论阐述了两方面的问题：怎样确定教育目的和应当确立什么教育目的。

怎样确定教育目的？赫尔巴特认为，“教育是世界之美的表现的最主要工作”，所以要“按照培养完美的人的思想”和“为儿童的未来着想”来确定教育目的。根据这两个原则，《普通教育学》把教育目的区分为两个层次：“可能的目的”与“必要的目的”。前者产生于学生未来成人之后的种种目的（受分工的制约）。后者是指不管儿童将来从事什么工作，也都必须具备的人格，其核心是“性格的道德力量”。

可能的目的是什么？赫尔巴特指出，“因为人的追求是多方面的，所以教育者所关心的也应当是多方面的”，因此，“我们把教育目的的第一部分叫做兴趣的多方面性”，更确切地说是“平衡的多方面兴趣”，即通常所说的“一切能力的和谐发展”。这样，才能适应学生成人之后达到种种目的（如从事各种不同职业活动）的需要。

必要的目的是什么？他说：“道德普遍地被认为是人类的最高目的，因此也是教育的最高目的。”但“德育决不是要发展某种外表的行为模式”，而是要在学生心灵中培养起“道德观念”。赫尔巴特按照他的“实践哲学”（伦理哲学）的要求，提出要培养五种道德观念。即：内在自由的观念；完善的观念；仁慈的观念；正义的观念；公平的观念。培养具有这五种观念的善良意志，使“道德化为性格”，即造就德性人格，便是教育的必要目的。

培养多方面兴趣和造就德性，是每个学生都要达到的一般目的，可是学生是个别的人，教育要“把学生的个性作为出发点”。因此，关于教育目的的消极规定，是“应当尽可能避免侵犯个性”，应当注意“让学生的个性具有鲜明的轮廓，乃至明显的显露出来”。更重要的是：

> 应当使每个人培养成为他所能够成为的最出色的人。

《普通教育学》在陈述教育目的之后，从心理学角度说明了实现如此目的的可能性，并提出实现教育目的的措施。这就是：管理、教学和训育。

3. 管理、教学与训育统一原理

管理是教育的首要条件。儿童的自然本性中存在着

“盲目冲动的种子”。对这种盲目性若不加以约束,它将可能导致“反社会的倾向”。所以,对儿童需要“管理”。但管理本身还算不上是教育,管理的目的“仅仅是要创造一种秩序”,使教学和教育能顺利进行。

真正的教育措施是训育和教学。训育是一种持续的教导、培养、训练工作,它直接与间接地陶冶儿童的性格,并在儿童身上培养一种有利于教学的心理状态。虽然训育与管理都是直接控制与影响儿童,但“管理所关心的是现在”,而训育所关注的是未来。训育的目的在于培养“性格的道德力量”,即造就德性。“训育”的特点在于连续性和机动性,连续性是指按同一计划进行持续的教导工作;机动性是指随情境的变化有的放矢地进行个别的、间断的与偶然的训导工作。

教学是知识的教授与学习。教学与训育,两者都是为了教养,造就德性人格。但教学又与训育有区别:在训育中,学生直接处在教师的心目中;而在教学中,师生都同时专心注意教养材料,即教材,这是师生联系的中介。训育是教师直接教学生,教学是教师用教材,即用人类创造的知识经验教学生,因此教学能扩大学生智力活动的范围,开拓学生的思想视野,这是形成德性人格的基础。所以教学是实现教育目的的基本途径。

在赫尔巴特看来,学校工作是一个“重要整体”,管理、教学与训育不应孤立进行,应当统一于实现教育目的之中。管理为教学和训育的顺利实施创造秩序;训育陶冶学生性格,培养儿童的学习意志与教学合拍的心理状态。“训育必须与教学结合才能完成它的工作。”赫尔巴特说:“在系统思考教育措施时将教学放在第一位,而把训育放在第二位。”不过,这里所说的“仅仅是教育性教学”。

4. 教育性教学原理

《普通教育学》首创了“教育性教学”的概念,以往人们一直把教学与教育对立起来,许多教育家都忽视教学而孤立地论述德育(训育)。而且知识的多少在与人格训练的比较中被视为次要的事情,“好像没有教学也能进行教育似的”。赫尔巴特否定了这种“无教学的教育”。他说:“在这里,我得立刻承认:不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’一样。”这段表述,可以理解为任何教育都需要把教学作为其主要手段。“教育”的必要目的即培养道德人格,最终要通过“教学”来实现,而“教学”应以培养道德人格为指导思想。

(1)教育性教学的含义　据赫尔巴特的解释,“通过教学来进行教育”,是“教育性教学”概念的基本含义。在这里,他尖锐地提出了知识教学与培养德性的关系问题,用他

自己的话说，是“多方面兴趣与道德性格之间的关系”问题。假如没有知识教学，道德在多方面兴趣中没有根基的话，教育者就要进行道德性格有什么价值的说教，就必须直接控制个人，激发他，驱使他，使善在他身上有力地生长起来，使恶劣的习性销声匿迹。赫尔巴特问道：“这种人为的、单纯的训育是否有可能？”他认为不可能。因为“性格是一种内在的坚定性”，外在的说教和训练，没有内在的多方面兴趣作依靠，他就不能坚信自己的善良意志，“那么一个人怎么能扎根于自身之中成长起来呢”？他认为，真正的教育是通过知识教学培养多方面兴趣，以扩大智力活动的范围，形成和开拓学生的思想范围，在这个基础上才能形成具有道德的性格。这是赫尔巴特《普通教育学》的最基本教育思想和教育原理。

我们前面介绍康德教育学时，提到他把道德的完善作为教育的最高目的。赫尔巴特继承了康德，又超越了康德。康德脱离教学谈德育，赫尔巴特力倡教育性教学，也就是倡导以智育为基础的理性化的道德教育。

（2）教育性教学的心理学根据：观念与统觉　观念（又译表象）和统觉，是赫尔巴特心理学和教学论中最基本的概念。他认为通过观察产生观念，各种观念的相互作用构成人的意识。其中最重要的作用是统觉作用。所谓“统觉”，

就是已经存在于意识中的各种观念对新产生的观念发生同化或抑制的作用。由于统觉的作用,意识中的各种观念,组合而成观念团,它不断扩大,形成为“思想范围”。“思想范围”靠统觉作用来形成、改变和扩展。赫尔巴特把人的一切心理活动都归结为(还原为)观念活动,从而也把情感、意志等心理过程归结为观念活动的认识过程。因此,他所说的“思想范围”不只是知识的东西,也包括感情、价值和目的观念。这种“思想范围”,调节着我们的感觉、思想与志向,决定着人的行为与性格。所以他说:“思想范围的形成是教育的最本质部分。”

写到这里,我感觉到——我想读者朋友也会感觉到——这种观念和统觉的心理学带有神秘的性质。如果考虑到近代科学心理学的形成,是赫尔巴特逝世将近40年以后的事,我们也就不必苛求于他了。重要的是他试图用心理学来说明教育性教学的可能性。这倒是一种科学的态度。

那么如何将教学提高到教育性教学呢?这涉及到教什么与学什么以及如何教与学的问题,也就是教学内容要有教育性,教学方法也要有教育性。这两者都与培养多方面兴趣直接相联系。

5. 培养多方面兴趣的教学原理

赫尔巴特的教育性教学理论体系以培养多方面兴趣为中心概念,系统论述教学的性质与目的、教学内容、教学方式、教学过程、教学计划、教学结果,等等问题。

(1)教学的直接目的:培养多方面兴趣　根据前面所述,培养道德性格是教育性教学的最终目的,为了达到这个最终目的,教学要以"多方面兴趣的培养"为直接目的。那么,赫尔巴特所说的兴趣是什么呢?他说:"兴趣这个词标志着智力活动的特性","兴趣就是主动性","兴趣是自我活动的意思"。这些说法的意思是,单纯的知识只是一个人的一种储备,而不是兴趣,兴趣是主动地追求知识"并企图扩大它"的智力活动。在他看来,教学活动的本质在于智力活动。"对于教育性教学来说,一切都取决于其所引起的智力活动。教学应当增加而不是减少这种活动,应当使其高尚而不是变坏。"培养多方面兴趣,就是要使学生"全面操纵具有各种联系的系统知识,并能把它作为自己的东西牢固地保持下来",不断扩大智力活动的范围,使智力活动多样化,向多方面发展,以形成并拓展学生的"思想范围",这样的教学才有教育性,才能实现培养道德性格的目的。

因为兴趣是意识的内部力量,是克服各种困难的心理动力,所以激发兴趣也是教学的手段和方法。能激发学生

兴趣的教学,学生会自觉地主动地学习,进行积极的智力活动,这样的学习活动本身就是形成意志性格的过程。假如教学不能赢得学生的兴趣,那么学生将尝试摆脱教学。赫尔巴特明智地说:“使人厌烦是教学的主要过失。”

(2)多方面兴趣的范围　从兴趣内容的角度看教学的性质,教学是经验与交际的补充,“教学使学生增加经验与交际”。赫尔巴特说,儿童日常生活中的兴趣有两个来源:“通过经验从自然中获得认识,通过交际获得同情。”所以,他把多方面兴趣的范围分为经验(认识)的和交际(同情)的两个系列,每个系列又分成三个组,这样就设定了六个方面的兴趣:认识系列的经验兴趣、思辨兴趣、审美兴趣;同情系列的同情兴趣、社会兴趣、宗教兴趣。

(3)教学内容的两条主线　把兴趣分类应用于教材与课程,相应地将教学内容分为两类:“在教学中有两条主线:历史的和自然科学的。”第一条主线包括历史和语言、哲学等;第二条主线包括自然科学和数学。在两者中,赫尔巴特更注重历史和古典文学,但也并未低估科学的价值。他建议设置数学、物理、化学、地理与博物学等等课程。他强调教养材料对发展智力和道德性格的独特作用,所以很重视教材的选择,他说:“不能把应当教什么与学什么的问题让任性与习惯来决定”,而应当由科学与思考力来决定。认为

心灵的塑造完全是一个提供恰当的教材的问题。不过他在强调教材的学习时，也主张把书本与接触环境结合起来，无论历史的还是科学的学习，都应与它们相关的实际活动相联系。如他推崇手工训练，在强调课堂教学的同时，让学生进行其他各种活动。他说儿童自由想象的创造性主要是在各种活动中形成的。

（4）教学过程的形式阶段　接下来的问题是怎样进行教学？赫尔巴特用他的观念心理学作依据，分析专心与审思（思索）交替进行的智力活动过程，在此基础上提出了教学过程四阶段说。这四个阶段是：清楚、联想、系统和方法。清楚，指获得对新材料感知的清楚性。联想，指已经清楚了的观念与其他类型的许多个别的观念相结合，联合为一般的概念。系统是使联合起来的各种观念系统化，即寻找结论和规则。方法（又称应用）指通过练习将所学知识应用于新的场合。赫尔巴特认为，一切科目无论教什么，教材的每一个最小组合的教学，都要按这四个步骤进行。四段教学法，使原来难于把握的教学过程变得可操作起来，但也带有一定的机械性质。

此外，还详细论述了提示教学、分析教学、综合教学等教学途径和方法。而且用教法与教材联系的观点来阐明教学方法上的各种问题。

赫尔巴特超越了教学法和以往教学论的经验水平，奠定了科学的教学理论的基础，在这方面杜威后来给予很高的评价："赫尔巴特的伟大贡献在于使教学工作脱离陈规陋习和全凭偶然的领域。他把教学带进了有意识的方法的范围，使它成为具有特定目的和过程的有意识的事情，而不是一种偶然的灵感和屈从传统的混合物。而且，教学和训练的每一件事，都能明确规定，而不必满足于终极理想和思辨的精神符号等模糊的和多少神秘性质的一般原则。"

综上所述，《普通教育学》建立了一整套教育学自身的专门概念，理论体系严密，它的提问和对问题的解答，处处闪耀着教育思想的智慧之光。与以往的教育学相比较，这部教育学的科学性特点，更值得我们注意。

6. 把教育学确立为一门科学

《普通教育学》的科学性，首先表现在它试图把教育学确立为一门科学的自觉追求上。赫尔巴特认为教育学只有当其用自己的方式有力地说明自己方向的时候，才能成为真正独立的学科，它与邻近学科之间才能产生取长补短的交流。他说："教育学希望尽可能保持自身的概念，并进而培植出独立的思想，从而可能成为研究范围的中心。"只有这样，教育学才能发展成为一门独立的学科。他中肯地分析了教育者个人经验的有限性，指出"教育者需要科学和思

考力”。所以,他说:“教育学是教育者自身所需要的一门科学。”

其次,《普通教育学》力图把教育学建立在科学的理论基础上。他说:“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的,前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍。”他是教育学史上第一个把心理学作为基础理论来阐述教育学问题的教育家。以往的教育学,仅仅依赖经验、思辨和想象来发表教育见解,提出教育目标和原则。赫尔巴特则运用心理学从理论上来说明教育的可能性,即说明教育能胜任什么,不能胜任什么,说明教育的条件和障碍。这表明《普通教育学》已经开始注意到要探索教育中的因果关系,试图在揭示教育活动规律性的基础上,按照受教育者的心理活动规律来制定教育原则,设计教育程序和方法。这正是科学教育学的思路。在这个意义上,可以认为《普通教育学》堪称科学教育学诞生的标志。赫尔巴特作为推动教育学向科学探索前进的开创者,在教育学史上作出了划时代的贡献。

赫尔巴特在教育学上的卓越建树举世瞩目,影响遍及全世界。自他以后,教育学作为以揭示教育活动规律为宗旨的科学地位被进一步确立,建立“科学的”教育学或“教育科学”的呼声日益高涨。19 世纪 60 年代初形成的赫尔

巴特学派，把赫尔巴特的教育学理论通俗化、简明化与具体化，使之广为传播，对后世教育实践造成了深远的历史影响。这影响中既包括赫尔巴特教育学的优点，也包括其缺点。

• 提倡科学教育的教育学

19 世纪下半期，在欧洲教育理论领域，就所发生的影响来说，堪同赫尔巴特媲美的，要算是斯宾塞的《教育论》。

斯宾塞（Herbert Spencer，1820—1903）是英国著名哲学家、社会学家和教育学家。他的教育理论代表作《教育论》，是独立发表的四篇教育论文的汇编。这四篇论文是：《智育》（1854）、《德育》（1858）、《体育》（1859）、《什么知识最有价值？》（1859）。四篇论文于 1861 年汇编出版，全称是《教育论：智育、德育、体育》。此书一出版，即在世界各国广为流传，影响很大。下面就来看一看《教育论》提出了什么新问题和新思想？

1. 教育目的——为个人“完满生活”作准备

斯宾塞强调教育对于个人生活的价值。他认为，社会进化到如今，快乐幸福已成为人类应有的目的，所以，“为我们的完美生活作好准备，乃是教育所应完成的功能”。他认

为多数人的个人利益是最重要的;教育从本质上讲,可以说只是个人的事情,所以他提出的教育目的是为个人“完满生活”作准备。这一教育观念影响深远。

2. 智、德、体三育并举

斯宾塞以前的教育学,虽然曾分别论述过体育、德育、智育等问题,但没有人将三育并举,作为教育的三个组成部分。无论中国还是西方的古代教育,德育有着至高无上的地位。到了近代,17世纪以及之后很长时期里,宗教教育、宗教化道德教育在整个教育中仍然占有绝对优势。夸美纽斯的《大教学论》讲到德行、虔信和博学是教育培养人的三个因素,但认定“虔信与德行是教育的两个最重要的因素”。卢梭以全新的视野观照三育,他主张按人生的不同阶段转移教育的重心,意味着体育、智育、德育各有自身的价值,但少年期的智育毕竟是青年期德育的基础。赫尔巴特的教育学体系中,提到体育,但不以为体育可以与智育、德育并举;他强调以智育为基础的理性化德育,意味着在一定程度上肯定智育的价值;不过教学的最高目的是道德,智育是为德育服务的,是属于德育的基础,而不能与德育相提并论。把教育划分为智育、德育和体育,大抵以斯宾塞为始作俑者。不仅如此,他的主导思想在于提高整个科学在普通教育中的地位,确认智育独立的固有价值,明显地摆脱了道

德主义的缠绕。

斯宾塞的智育、德育、体育三篇论文,分别论述三育的教育方法,虽然个别观点上有所创见,但总体上来说并未超过前人的思想成果。贡献在于《教育论》以智育、德育、体育为副标题,这可以说是开教育学三育并举的先例。他虽然没有对三育划分提供什么理论根据,也没有论述过三育之间的关系;他的《德育》一文只论及家长对子女的教育,并未涉及学校中的德育。尽管如此,从那时起,教育的组成部分划分成三育,三育并举,确实成为教育思想的定势。

3. 科学中心的课程论

《教育论》四篇论文中以《什么知识最有价值?》一文影响最大。斯宾塞批驳了传统的古典主义教育,指出它颠倒了知识价值的主次,把虚饰的知识放在第一位,实用的知识放在第二位。这种知识价值主次地位的颠倒,反映了传统社会虚饰重于实用的落后教育观念。斯宾塞论证了科学知识最有价值,提出学校课程应以科学为中心。

斯宾塞指出,尽管任何知识都有价值,由于人生短促,时间有限,为了在有限时间里做最有益的事情,就需要对知识加以抉择,“我们认为最关重要的问题并不在于这个或那个知识有没有价值,而在于它的比较价值”。

那么以什么尺度衡量各种知识的比较价值呢?斯宾塞

认为，应以知识和生活的关系为尺度，即以知识在生活中的实用价值如何来进行比较。教育是为个人的“完满生活”作准备，为此，第一步是把人类生活的各种活动，按其重要性程度依次排列出五种主要活动，再按五种活动的重要性次序排列出知识的比较价值次序。

经过这样的排列，斯宾塞提出合理的教育（知识）次序为：

（1）与直接维持自己生存的活动有关的知识，即保持身体健康的知识准备；

（2）与间接保全自己的活动有关的知识，即谋生的知识准备；

（3）与抚养、教育子女的活动有关的知识，即作父母的知识准备；

（4）与维持正常社会政治关系有关的活动相联系的知识，即作公民的知识准备；

（5）与生活中的闲暇时间满足爱好和感情的各种活动有关的知识，即各种高尚娱乐文化生活的知识准备。

斯宾塞对以上五类活动所需要的知识，又从不同侧面进行比较，进一步作出抉择。他分析了知识的内在价值程度，认为科学知识比习俗性知识重要；他分析了知识的实用价值和智力训练价值，认为科学不仅在实用价值上，而且在

训练价值上，都远胜于传统的人文学科，在考虑了各方面以后，他得出结论说：

什么知识最有价值？一致的答案就是科学。

他说，无论为了生命和健康的维护，或是为了谋生，无论为了父母职责的执行，或是为了履行公民职责，最有价值的知识都是科学，同样，为了各种艺术的完美创作和最高欣赏所必需的准备，也是科学。他强调“科学对于全人类行为的调节，其价值是无穷无尽的”，所以学校课程要以科学为中心。

斯宾塞提倡科学教育的思想，反映了他那个时代资本主义工业发展的客观需求，不仅对当时教育实践的影响相当大。而且具有强大的生命力。

上述三点是《教育论》对教育学发展的新影响。科学教育问题，课程论问题，三育并举的教育构成问题，是斯宾塞提出的教育学研究的新课题。他设计的具体课程体系随着历史变化成为过去，然而，课程设置的根据问题，他提到的知识的比较价值及衡量知识价值的尺度是什么的问题，仍是教育学深入探讨的课题。

• 倡导教育实验的教育学

教育学的科学化,离不开研究方法的改革。随着自然科学方法在人文、社会学科中的渗透,特别是19世纪末在实验心理学成为一门独立学科之后,建立科学的教育学出现了新的希望,于是就有了"实验教育学"的崛起。

实验教育学是在实验心理学与教育实验基础上形成的,它先在德国兴起。代表人物是拉依(W. A. Lay)和梅伊曼(E. Meumann)。那么,什么是实验教育学?

1. 内容和方法

1901年,莫伊曼发表文章,主张用更精确的心理实验方法来研究教育问题,他称这种教育学为实验教育学。不久,拉伊和梅伊曼先后出版了以《实验教育学》为书名的专著,对实验教育学作了系统的阐述。除了阐明教育实验的意义外,主要是系统阐述他们用实验方法研究儿童身心发展、个性差异和教育的新成果。这些成果的内容,基本上属于实验心理学和儿童心理学范围,其中一部分是实验心理学在教学上的应用,或者说属于学习心理学范围,教育学的内容相当淡薄。

在方法上,梅伊曼和拉伊都倾向于从生物学、生理学、

心理学的角度来分析人的发展和教育的问题，主张用实验和观察方法进行研究，不过，两人有所差别，拉伊提倡在课堂教学的实际情境下进行实验，被称为“教室实验”；而梅伊曼则主张采用严格控制的心理学的实验室实验方法，被称为“实验室实验”。

从上述可见，实验教育学对教育学的贡献，主要在于对教育实验的提倡和积累了大量实验研究的素材。

2. 倡导教育实验

他们指出旧教育学最根本的缺陷是它没有用科学的方法，尤其是没有实验证明，凭直观思维、依靠逻辑推理来构造教育学，它所提出的规章原则和方法都是未经证实的东西。梅伊曼认为教育学从古到今，都是概念和规范的科学，实验教育学则是探究的科学。拉伊也认为，旧教育学以知觉、内省的方法和对别人的观察作根据，显然是不够的；实验教育学借助于广泛的有计划的系统观察、统计和实验，补充原有的研究方法，会使教育研究更加精密。他说：

> 教育学不只是一种从实际经验得来的艺术，而且是一种科学……“充分的常识”、“教育上的技巧”以及“经验”固然是一个实验的教育家所不可少的品质，但这些品质无论是单独存在或是联在一起，都不足以养

成教育上的眼光,不足以解决重要的问题,不足以找到有效的方法或下很准确的判断。

在拉伊看来,采用系统观察、统计和实验的教育研究,才能帮助人们养成教育上的眼光,找到有效的方法,下准确的判断,解决重要的问题。

倡导教育实验是代表了时代的潮流。它动摇了教育学的传统方法论基础,激发人们用科学方法从不同侧面研究教育的兴趣和愿望,众多的教育学分支学科的产生就成了历史的必然。

3. 教育实验的发展——教育科学研究

虽然实验教育学在德国昙花一现,但它倡导的教育实验在向前发展。20 世纪初的美国,实验、测量、智力测验之风盛行,美国成了实验教育学的大本营。不过,在美国,人们一般不用“实验教育学”这一称谓,而取“儿童学”、“教育心理学”或“各科心理学”等称谓,或干脆统称“教育科学研究”。

美国教育科学研究的兴起,首先来源于对赫尔巴特教育学的借鉴,而后又受到实验心理学的启发。在实验教育学兴起以前,就有霍尔(G. S. Hall)倡导的对儿童心理和教育问题的研究,形成了所谓儿童研究运动,霍尔所用的调查

观察方法中,提纲式的问卷法被当时认为是最科学的方法。霍尔支持实验教育学,赞成用心理学实验方式研究儿童心理和教育问题。

实验教育学可以看作是教育心理学的先驱。继霍尔之后,桑代克(E. Thorndike)也对教育问题进行心理学方面的实验研究,并成为教育心理学的奠基人。他的《教育心理学》成为该学科的奠基之作。他还著有《教育学》,从心理学的视角论述教育。桑代克强调"教育科学……有赖于对教育机构的影响作直接观察和实验,并且有赖于以定量的精确性研究和加以描述的方法"。他十分重视教育科学的定量研究。

此外,一些系统提倡"教育科学研究"的专著,强调科学的本质不在于结论怎样,乃在于方法怎样,认为只有遵从自然科学法则,以实验、有目的的观察及统计方法实施严密的研究,在此基础上,解决现实学校教育中的基本问题,教育学才是科学。

综上所述,教育研究引进自然科学方法,倡导教育实验,开创了教育学科学研究的新风气。不仅推动了儿童心理学、教育心理学的创建和发展,而且导致后来一系列新兴学科的产生,如教育测量学、教育统计学、教育评价学、教育实验学等。

• 社会学视野的教育学

推动教育学向科学探索前进的力量，不仅有自然科学，还有社会科学的进步。随着社会学这门科学的产生和形成，20 世纪初，开始有社会学家关注教育和教育学。后来还产生了一门新兴学科——教育社会学。

世界著名社会学家埃米尔·涂尔干（Emile Durkheim，1858—1917），就是公认的教育社会学的奠基人。他在1902—1903 年，率先在巴黎大学主持“教育科学与社会学”讲座。在他去世后，他的弟子将其讲座和文章编辑出版，这就是《教育与社会学》（1922）、《道德教育论》（1925）等，均为名著。其中的《教育与社会学》被视为教育社会学的经典著作之一。

涂尔干从社会学视角论述教育，给教育学提出了新的问题。现在先看一看涂尔干说了些什么？

1．教育的定义

涂尔干对以往教育学中提出过的“教育目的”进行了批评性审视，指出它们的缺点是忽视了一个基本社会事实，即“教育因时间和国家而有很大不同”。例如，以一切能力和谐发展为目的，或以完满生活的准备为目的，这里说的“能

力”也好，“生活”也好，在不同时间、不同国家的社会里，标准是不一样的。他又对教育制度进行分析，他说：“其实，每个社会在我们加以审视的某一阶段，都有一个普遍地以不可抗拒的力量强加给个体的教育制度。”一个社会的教育制度，既是统一的，又是多样的。因为同一个社会中，有不同的阶级、等级，职业，这些特定社群对其所属成员的身心发展有不同的特殊要求，所以教育是多样的。但是，社会只有在其成员中间存在足够的同质性时，才能继续存在下去，因此，整个社会的教育总是以共同要求作基础，这就是以民族精神为基础的思想、情感和习俗方面的共同要求，以及对全体公民在身心发展状况方面的基本的共同要求，所以教育又是统一的。经过这样的分析，他提出了如下的教育定义。他说：

> 于是，我们得出了这样一个定义：教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于，使儿童的身体、智力和道德状况都得到激励与发展，以适应整个社会在总体上对儿童的要求，并适应儿童将来所处的特定环境的要求。

上述定义，表明了教育的重要性，它能起多方面的作用，即教育能激励与发展儿童的身体、智力和道德；并使儿

童的发展适应整个社会和未来特定环境的要求。所以,涂尔干说,从这个定义得出的推论就是“教育的社会性”。

2. 教育的社会性

从以上所述,可见,在涂尔干看来,教育是一种客观存在的社会事实,教育的制度、目的、内容都受社会的制约,并具有社会功能。他说:“教育在于使年轻一代系统社会化。”教育是使受教育者个体得到发展,但并不局限于在个体本性的意义上使他得到发展,即不局限于使个人所隐藏的能力得以显示出来,“教育是要在人的身上塑造新的人格”。这新的人格,就是指个体成为“社会我”的人格。也就是说,教育是将出生时不适应社会生活的个体我,塑造成社会我,“塑造社会我,这就是教育的目的”。这就是教育的基本社会功能。

社会学讲求实证,因此,涂尔干用历史所证实的事实阐述道德与社会性质的关系、智力与社会的关系,体质培养与社会的关系,他通过这些“关系”的历史分析,说明“教育首先是在满足一些社会需要”,说明教育中社会需要与个体发展需要之间的相互联系,进一步证明“教育在于使年轻一代系统社会化”的观点。那么,教育按社会需要培养个体,是不是会使个体受着难以忍受的束缚?涂尔干回答说,这其实是他们自己愿意服从这种安排。他说:“人实际上因为生

活在社会中才是人”,“如果抽掉了人从社会得到的一切,人就降到了动物的行列”。社会与个体,这两者非但不是对立,而且是互相有联系的。“个体需要社会的时候,有其本身的愿望”;而社会通过教育对个体施加的影响,其目标和结果塑造了新的人格,“是提高个体的地位,使之成为一个真正的人”。

3. 理性的道德教育

涂尔干把教育理解为“塑造社会我”,自然很重视道德教育。与以往的教育学论德育的视角不同,他是从社会变迁的特定情境之中,提出道德教育问题。他分析了19世纪末20世纪初法国社会和教育制度变迁的情况,提出要对儿童进行一种严格意义上的非宗教的道德教育,即理性的道德教育。他系统论述了理性道德教育的必要性、可能性、困难、条件和方法等。

所谓理性的道德教育,是“仅仅以理性所承认的观念、情感和实践为基础的教育”。理性的道德教育之所以能够进行,是因为在“以科学为基础的公设”中已经包含了这种可能性。这个公设,假设宇宙现象中没有任何界限永远不能被科学所超越。这个公设,已逐步为人类服从科学理性取得的全部成果所证实。科学已经证明,事物之间彼此可凭借一种理性的关系来结合,科学正在发现这种理性的关

系。因此,今天已无人再敢假设道德现象是一个例外,道德生活也要尊重理性,尊重科学。

涂尔干描述了几个世纪以来的教育与宗教、道德与宗教观念分离的历史过程,说明彻底割断道德与宗教的联系,进行理性的道德教育实为历史发展的必然要求。他还分析了道德和道德教育理性化过程中的困难和问题。例如,有可能失去道德的神圣性问题。涂尔干对此作了这样的分析:一切道德训诫,无不具有一种强迫我们对它特别尊重的特征,这表明道德具有神圣性。然而,为了解释对道德规范的尊重,历来是求助于上帝,用宗教观念来解释的。可是,当我们摒弃了道德规范的传统依据(上帝),而又不能为它提供新的依据时,几乎不可避免地就会出现否认道德神圣性的倾向,失去原来的对道德规范的尊重。在道德教育理性化的过程中,如果不注意保全道德的神圣性,如果不能用科学理性来解释对道德规范的尊重,不能使儿童感受到道德的这种神圣性,那么,我们传授给儿童的道德只是一种失去它原有尊严的道德;我们就可能只有一种无威望的和无生气的道德教育。所以,在道德教育理性化过程中,首先应当研究和解决这些最实际和最复杂的问题。

涂尔干还论述了进行理性化道德教育的方方面面问题,如理性的民主道德内容(即我们应尽义务的内容),教

育方法的改造等。他强调了作为道德理论基础的道德性，包括科学的精神境界、对集体的依赖和意志的自立三个要素。

涂尔干提出道德教育理性化的问题，有它特定的背景和针对性，他的论述也并不都是正确的。但是，他提出的这个课题本身，我觉得至少在今天的中国仍有它研究的价值，特别是道德尊严的问题，在人们追求物质富裕的社会变迁过程中，道德教育如何保持道德的尊严，以科学理性精神解释对道德规范的尊重问题，更是一个有魅力的问题。

不知你——读者朋友，是否也这样看？如果是，不妨结合中国现实研究一下。

4. 教育科学与教育学

涂尔干在回答“教育学究竟是什么”的问题时，提出了教育科学与教育学的区分问题。他认为“教育学不是教育科学”，“教育学与教育科学必须加以区别”。因为科学理论以说明现实为唯一目的。教育科学是说明教育是什么或曾经是什么，是属于社会学理论的一个组成部分。教育学是“实用理论”，它的直接目标是指导行动。“教育学者能够和应该做的一切，就是尽可能认真地综合科学所寻得的一切材料，使之时刻能够指导行动。”所以，教育学具有人们可以期望的使用性，它可以引导实践活动。涂尔干还认为，

教育学不仅不是一门科学,也不是一种技能。因为技能的形成一定凭借习惯、实践和有条理的灵巧。“教育技能并非教育学,它是教育者的本领和教师的实际经验。”他认为教育学是某种介于教育技能和教育科学之间的事物,是一系列与教育实践活动有关的观念。他说:“归根结蒂教育学并非别的,而是为教育实践服务的最有条理和资料最丰富的思考。”

综上所述,涂尔干从社会学的视角论述教育和教育学,系统地提出了教育与社会关系的问题,向教育学提出了新的研究领域。他第一次运用社会学原理和方法研究教育,开创了教育社会学这门新的学科。

- 小结

以赫尔巴特提出科学的教育学理论体系为标志,教育学开始向科学探索前进,从追求“科学的”教育学,到“教育科学”,代表了19世纪至20世纪以来教育学发展的潮流。在追求教育学科学化的过程中,教育学的内容和方法都有了新的进展。以方法来说,以往依赖个人经验、直觉、思辨和自由想象的方法受到了挑战,科学方法成为主流。先是引进自然科学方法,特别是实验、统计、测量等方法的采用,

促进了教育学新兴学科的产生。后是社会学方法的应用，又诞生了教育社会学这门新学科，这样，教育学的科学理论基础扩大了，从此，人们不仅用心理学，也用社会学来解释教育事实，使教育学获得新的进展。新兴学科的出现也反映了教育学内容的拓展。一方面，提出了许多新的问题，如科学教育问题、教育与社会的关系问题、社会变迁过程中的道德教育理性化的问题，等等。另一方面，从夸美纽斯到赫尔巴特所形成的体系化的教育学，其中基本课题的研究，如教育目的与作用、教学论、训育论等以新形式提出了更多的具体问题，内容更深刻化了。

在教育学的科学探索中，对教育学是否是“科学”，教育“科学”与教育“艺术”之间的关系，存在着争论。尽管如此，教育学家也有共识。教育学的科学探索，旨在从教育本身的事实与经验中概括出教育规律，以便从“教育是什么”的知识中获得“应当怎么做”的原理和原则，从而为教育艺术提供科学依据。然而，“应当怎么做”的问题不能不涉及教育目的、意义和价值的择定，这方面的问题却是科学所不能回答的，它离不开哲学提供的价值判断。因此，教育学不仅要以科学为基础，也要以哲学为基础。这样，教育学也就不纯粹是“科学”了。所以，教育学只能是广义上的科学而已。

3　教育是哲学“经受检验的实验室”
——教育哲学能包揽教育学吗？

事实上，在教育学的形成和发展过程中，除了把教育学作为研究“教育艺术”的学问，和力图使教育学成为一门“科学”之外，还有哲学的教育学探讨。那么，哲学对教育学的探讨，与教育学的科学探索又有什么不同的特点，提出过什么新的问题呢？现在就让我们来看一看哲学的教育学探讨。

• 哲学的教育学

近代教育学是从哲学中分化独立出来的，它原本有闯入科学之林的初衷；然而，“科学的”教育学终究未能代替“哲学的”教育学。无论是夸美纽斯、卢梭、康德，还是赫尔巴特，他们的教育学都有着深刻的哲学思考。看来教育学要构成一种有系统的学问，不能不运用哲学思维；更重要的是，“哲学的”教育学有其本身的合理性。

1．“哲学的”教育学的合理性

这首先是因为教育学的基本问题与哲学问题密切相

关。教育学是关于人的学问，人生目的、发展目标，即教育理想、教育目的，与哲学人生观、伦理学直接相关。再就是教育价值问题，应该用什么价值标准来决定教材的选择？各种教材的比较价值，显然和哲学的价值论有关。至于怎样进行知识教学和智力培养则要依赖于哲学的知识论。而就道德教育而论，其标准与方法，与道德哲学息息相关。总之，教育学基本问题与哲学问题的直接紧密的联系，表明“哲学的”教育学探讨的合理性。

再者，就教育学是培养人的学问来说，需要以对人的科学认识为依据。心理学、社会学都能提供关于人的知识，心理学关于人的心理发展、个性差异的知识，社会学关于社会人格、“角色”的知识，都为教育学研究人的教育问题提供依据；然而，这是不够的，因为人是最复杂、最综合的对象，教育学需要对人的全面的深层的认识做依据。就以“个性”来说，赫尔巴特说得对，“个性只能被发现，而不能由心理学推断出来”，心理学代替不了教育学对儿童的观察研究，卢梭说的教育者的第一件事也是对儿童的观察研究。教育面对的始终是活生生的个性，从任何科学知识或教条中推断不出活生生的个性，活生生的“个性只能被发现”。既然教育面对的是活的个性，那么，教育学必须始终面对特殊的、不确定的因素进行探索。中国儿童的生活环境不同

于美国、非洲的儿童，农村儿童的环境不同于城市的儿童，未来儿童的环境不同于今日的儿童；心理学、社会学都解释不了卢梭所说的教育的三个因素——儿童的自然生长、环境和有意识的教育——的关系。因而它只能求助于哲学的全面而深层的思考。就哲学一词的本义是“爱智”来看，我们总是假定哲学是要造成影响人生行为的智慧，教育行为需要智慧，所以教育学不得不求助于哲学。例如，心理学可以提供个性差异的知识，但教育是不是要尊重个性，如何尊重个性，要不要尊重学生在教育过程中的自由、责任和权利，什么是学生的自由、责任和权利，对于这样的问题，科学是置之不答的。科学不能指示我们应该把儿童造就成什么样的个性，如何发现、尊重和造就儿童的个性，一句话，科学不能供给我们以理想和方法的选择，对理想和方法的选择是哲学的事。

还可以有更多的理由来说明“哲学的”教育学的合理性，但这已不是我的任务了。我只是想说明教育学需要哲学的理论假设来对整个教育过程作解释、批判和评价，需要哲学的智慧来推动教育学的发展。可能就是这样的原因，使教育学从哲学中分化独立出来，又从教育学的发展中和哲学联起手来，从而产生了“哲学的”教育学，或教育哲学这门“新兴”的学科。

2. 教育哲学的开山之作

19 世纪从哲学角度探讨教育学，并把教育学发展成为一种形式学科的，当推德国哲学家罗森克兰兹。他认为教育学是一门综合的学科，并按照自己的观点，模仿黑格尔的哲学思维方法，建构了一个他认为是系统的教育学体系。写成《系统的教育学》(1848)一书，此书当时没有产生什么影响，半个世纪后，即 19 世纪末，美国有位教育学家将这本教育学译成英文，并易名为“教育哲学”，使该书成为教育哲学这门学科建立的开山之作。

自此以后，教育哲学的著作陆续问世。尤其是 20 世纪社会的大变动和科学的胜利，在形成和发展中的现代教育实践，出现了诸多的新问题、矛盾和困难，需要有与传统教育学不同的新教育学，教育哲学也就应运而发展起来了。下面就让我来介绍一本新时代的哲学教育学。

- 民主与科学时代的哲学教育学

1916 年，出版了 20 世纪最重要的教育论著，这就是约翰·杜威(J. Dewey, 1859—1952)的《民主主义与教育》，西方学者将它与《爱弥儿》、柏拉图的《理想国》并列，称为三部不朽的教育瑰宝。杜威从 1896 年创办芝加哥实验学校

和 1897 年发表《我的教育信条》起，历经 20 年的理论与实践的探索，才著成《民主主义与教育》这部名著。这部著作把教育与当代生活联系在一起，对教育学基本问题进行哲学的探讨，评判古往今来的各派教育学说，在综合和继承人类教育智慧的基础上，提出了新颖的实验主义教育哲学，促使人们对整个教育体系进行重新思考。这本书成为 20 世纪教育革新的宣言，不仅在美国，而且在世界各国产生了广泛的影响。

杜威是位专业哲学家，何以如此倾心于教育？他在自传中有段话说，“哲学的探讨可能应该集中在人类最高利益的教育上”。这可能就是使他以哲学家的睿智探讨教育学的原因。他把哲学看作是“教育的一般理论”，而把教育视作是哲学“受到检验的实验室”。哲学和教育互相影响，互相改进，各得其益，而使人类生活格外完善而达于理想的境界。真能如此，岂非美哉！不过，现在还是让我们先来看一看杜威在这本书中，究竟提出了什么样的新教育课题和新教育观念？

1. 时代的新教育课题

19 世纪的历史，留给 20 世纪的遗产是，资本主义的快速发展与社会的广泛变革，它使人类朝着民主与科学的时代迈进。现代学校系统和公共教育制度，形成于 19 世纪，

它是适应产业革命、科学发展和社会变革的需要,在思想和政治革命的推动下产生的。然而发展起来的现代学校教育,它的目的、内容、方法、人们的教育观念却是传统的一套,与变化了的社会生活不相适应。因此,到19世纪80年代末至20世纪初,在欧美国家里,兴起了一个范围广而且影响大的教育革新运动。它在欧洲(英、德、法、瑞士、比利时和意大利等国),称为"新教育"运动,在美国称为"进步教育运动"。在教育革新运动中,许多教育革新家,一方面尖锐地批判传统教育,一方面广泛地进行新形式、新内容和新方法的教育实验,试图使学校教育适应新时代的要求。杜威正是在革新浪潮中走上了教育的历史舞台。他受革新运动的鼓舞,学习革新先行者们的思想和经验,遂青出于蓝而胜于蓝。

杜威比别的革新家高明之处,在于他对教育问题的系统的哲学思考,使他更深刻地理解和紧紧抓住了社会大变革中的两个革命性因素:民主与科学。他总是重复地指出,学校教育并没有跟上最近150年来科学与民主这两大因素的发展,他的活动就是要使人们意识到这种不正常,提出解决这一问题的建议。《民主主义与教育》正是出于这样的目的。他在序言中说,该书力图探索和阐明民主社会所蕴含的理想,并应用这种理想来谈论教育问题,"提出公共教

育的建设性的目的和方法”;该书要把民主主义的发展、科学上的实验方法、生物进化论思想以及工业革命贯串一起,论证新时代教育的理论和实施问题。

他说的“公共教育的建设性目的”是什么?他说:

> ……不只在名义上,而是在事实上减轻经济不平等的影响,使全国的青年为他们将来的事业受到同等的教育。……使所有青年能继续在教育影响之下,成为他们自己经济和社会的前途的主人。这种理想的实现也许要在遥远的将来;但是,除非民主主义的教育思想能够越来越大地支配我们的公共教育制度,否则,这种理想只是一种可笑而又可悲的幻想。

看来,杜威体察到了民主与科学时代的人类对教育的真正需求是什么。按他的理解是,改革传统教育,建立一个民主的科学的公共教育制度,以便能够使所有的青年“成为他们自己经济和社会的前途的主人”,这样的主人,是能使自己在不断变化的新社会中生存和发展的主人,是能在实际上推动新社会进步的主人。这是时代向教育家们提出的新教育课题,杜威接受了时代的挑战,探索了这样的新教育课题。

2. 民主主义的教育理想

“教育上的民主”,这是《民主主义与教育》一书的主导词。它是杜威用以批判传统教育弊端,提出新的教育概念和方法的立论依据。

杜威在书中论述了教育与社会的一般关系,阐明社会的教育性和教育的社会性。更重要的是,他论述了教育与民主社会的关系。杜威指出,除非说明我们所设想的社会的性质,否则说教育是社会的过程,是社会的功能,就没有明确意义。因为世界有各色各样的社会,“所以,教育批判和教育建设的标准,包含一种特定的社会理想”。民主主义的社会理想,就是杜威进行教育批判和教育建设的标准。

杜威用教育上的民主概念,批判传统的教育方法和课程内容,他对每一件事都要追溯传统教育所继承的阶级偏见的影响;他更着力于批判传统教育的权威原则,认为外部权威主宰课程教材和教育方法是与民主格格不入的。同时,他按照民主理想评价现存社会的各种制度,指出社会改造和教育改造的必要性,提出普及民主教育的要求。杜威笔下的民主教育是什么样的呢?

(1)民主教育是平等的教育　杜威指出,民主社会的教育“必须给全体成员以平等和宽厚的条件求得知识的机会”。但是这个问题不容易解决。他提醒人们:传统学校的

课程适合小部分人或专门阶级;现在社会的工业与过去存在过的社会一样,充满着不平等;这些都要改造。杜威批评当时的一种职业训练运动,把职业教育解释为狭隘的工艺教育,与培养理智能力对立起来。他认为这种教育计划只是延续旧时的社会阶级区分,这是一种危险。所以,他警告说:“经常有一个危险,就是教育将会永远沿袭为少数人而设的旧传统。”要实现机会平等的教育,需要对社会生活进行继续不断和深刻的改造,就教育本身来说,“关键在于逐步改造学校的教材和方法”。

(2)民主教育要发展民主的生活方式,发展社会精神

什么是民主?杜威说:“民主主义不仅是一种政府的形式;它首先是一种联合生活的方式,是一种共同交流经验的方式。”这种生活方式的特点是,第一,成员的大量的种种共同利益相互渗透;第二,成员和社会团体之间有充分的和自由的相互影响,相互交流。因此,民主社会比其他各种社会更加需要一种系统的教育,它“使每个人都有对于社会关系和社会控制的个人兴趣,都有能促进社会的变化而不致引起社会混乱的心理习惯”。就是说,民主教育要培养学生的社会兴趣,具有共同利益的目标意识,具有相互合作,促进社会进步的责任感。一句话,民主教育要发展学生的社会精神,发展民主的生活方式。基于此,他提出,学校应该成

为一个相互合作的民主的小社会。

(3)民主教育尊重个性,解放和发展个人能力　杜威说,“个人各种各样能力的解放”,是民主的特征,也是教育的任务,民主社会“必须教育成员发展个人的首创精神和适应能力”。他还指出,民主社会否定外部权威的原则,就必须用自愿的倾向和兴趣来替代它,这只有通过教育才能形成。

杜威指出了教育上所重视的个性因素有两重意义。“第一,一个人必须有他自己的目的和问题,并且能自行思考”;“第二,各人的观点,喜欢学习的对象以及处理问题的方式,都存在个别差异”。如果这些个别差异受到压制,就不可避免地使学生的独创性被逐渐摧毁。杜威说:

> 一个进步的社会把个别差异视为珍宝,因为它在个别差异中找到自己生长的手段。因此,一个民主的社会,必须和这种理想一致,在它们各种教育措施中考虑到理智上的自由和各种才能和兴趣的作用。

(4)民主教育培养科学的思想方法　与传统社会因循守旧不同,民主社会是变化的社会,有意识进步的社会;进步的力量来自科学。科学标志着人的思想从致力于因袭习惯的目的中解放出来,有系统地追求新的目的。杜威说:

“科学使人们熟悉发展的思想”，它“引导人们展望未来而不是缅怀过去”。所以，民主教育应该普及科学的思想方法。他指出，

> 在教育上利用科学的问题，就是要创造一种智力、深信智力指导人类事务的可能性。通过教育，使科学方法深入到学生的习惯。

杜威持久地倡导他那实验主义的教学方法，就是要使人们相信“智力活动是人类任何领域中唯一最根本的资源”。

写到这里，不禁回首往事，17 世纪的夸美纽斯提出“把一切知识教给一切人”的普及教育理想；而在教育普及起来，公共教育制度已经建立的 20 世纪，杜威进一步提出了普及“民主教育”的理想。虽然杜威有把美国资产阶级民主理想化之嫌，但普及“民主教育”毕竟是时代的要求，历史的进步。

3. 教育目的论——教育即生长原理

杜威提出了一个将民主与教育贯通起来的新概念：“教育即生长”。这是杜威教育哲学的基本原理。它包含如下几个要点。

（1）教育就是不断生长　教育即生长，这“生长”的涵义是什么？杜威说：“社会在指导青少年的过程中决定青少

年的未来,也因而决定社会自己的未来。由于特定时代的青少年在今后某一时间将组成那个时代的社会,所以,那个时代的社会的性质,基本上将取决于前一时代给予儿童的指导。这个朝着后来结果的行动的累积运动,就是生长的涵义。”“生长”,原本是生物学的概念,含有“增大”、“增强”的意思,“生长”,自始至终孕育着一种积极的“势”和“力”。杜威借用它来表达教育是“朝着后来结果的行动的累积运动”,是始终指向新的生长的连续运动过程。以“生长”隐喻“教育”,赋予教育以一种生命的力量,说明民主教育的目的是青少年的不断生长,是民主社会的不断生长。

杜威把真正需要的教育同生长等同起来,认为在教育中,除了更多的生长,没有别的东西是与生长相关的,所以除了更多的教育,没有别的东西是教育所从属的。由此引出结论:“生活就是发展;不断发展,不断生长,就是生活。用教育的术语说,就是:① 教育的过程,在它自身以外没有目的,它就是它自己的目的。② 教育的过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程。”生长是生活的基本特征,教育就是不断生长。所以,“学校教育的价值,它的标准,就看它创造继续生长的愿望到什么程度,它为实现这种愿望提供的方法到什么程度”。

在杜威看来,学校应该为每个学生创造继续生长即继

续教育的愿望和方法，培养能生长的学生。在他的心目中，“生长是一切成员的理想标准”。培养这样的成员自然寄托于他所企求的民主主义。他说：“民主有许多意义，但如果有一种道德意义的话，那就在于解决这样一个问题，即一切政治制度和工业设施的最高检验，应该是它们对社会每一个人的全面生长所作的贡献。”

由上述可见，教育即生长，是体现杜威民主主义教育理想的基本原理。

（2）教育就是经验的继续改造　上面说到，生长是一个不断改组、改造和转化的过程。杜威简化为“教育即改造”，改造什么？杜威说：“生长的理想归结为这样的观点，即教育是经验的继续不断的改组或改造。”教育始终有一个当前的目的，就是直接转变已有的经验的性质。经验的继续不断的改造和改组，就是生长，就是教育。由此他给教育下了一个专门的定义：“教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组，既能增加经验的意义，又能提高指导后来经验进程的能力。”这个定义中，杜威强调了二点：① 一个具有教育意义的活动，是能够使经验的意义增长的活动；② 有教育作用的经验，能增加对后来经验活动的指导或控制的能力。

（3）目的和过程一致　杜威指出，教育是作为经验的

继续不断改造的思想，与传统的教育观念的本质区别，是这个思想把目的（结果）和过程视为一件事。教育的目的是在教育过程之中，不是在教育过程之外。例如，杜威一直主张“教育即生活”，教育是生活的过程，而不是将来生活的预备。实际上他并不排除“预备”。而是“预备”的方法不同。预备不是去达到从外面强加给儿童的固定目标，而是现在生活的经验改造过程。用他自己的话来说，“为不断发展的生活作预备……应该把全副精力一心用于使现在的经验尽量丰富，尽量有意义，这是绝对重要的。于是随着现在即在不知不觉中进入未来，未来也就被照顾到了”。在这里，所谓“预备”的目的与教育的“过程”是一件事。又如，把教育视作塑造儿童的心灵，杜威说，一切教育都能塑造智力的和道德的品质，但塑造不是用一个“标准模式”从外面和上面强加给儿童，使其定型。塑造在于选择和调节青少年的活动，通过活动进行塑造，塑造是发展，是生长，不是定型。进步的社会力图塑造青年人的经验，使他们不重演流行的习惯，而是养成更好的习惯，使将来的成人社会比现在进步。这就是教育改进社会的建设性功效。

总之，教育即生活、生长、经验的不断改造，这是杜威的教育目的观。这一目的观体现了教育的目的与过程的同一性，它以生长为核心，生长就是教育的目的。

（4）良好的教育目的的特征　杜威将“教育目的”区分为活动内部的目的和从活动外部提出的目的。他说，我们假定教育的目的在于使个人有继续不断生长的能力，这是“属于教育内部的目的”。内部目的是由活动自身生长出来的，因而对活动的结果有预见性，能指导活动有计划、有秩序地进行。相反，从外部强加给活动的目的，是静止的、呆板的，和当前的活动没有直接的联系，不过是从外面发出的做这样那样事情的命令。这种目的既不能激发智慧，也不能促进活动的顺利进行。很显然，杜威此处讨论的“目的”，是指具体活动的目的性或进行有目的的活动。

他提醒大家，教育是个抽象的概念，所以“教育本身并无目的。只是人，即家长和教师等才有目的”。他们的目的有无穷的变异；随着不同的儿童而不同，随着儿童的生长和教育者经验的增长而变化。因此教育者“必须警惕所谓一般的和终极的目的”。这种目的在某种意义上也许具有普遍性和终极的意义，可是它们和特殊的联系割裂开来，容易使教学过程仅仅成为达到外部预定目的的手段。学校和教师应当寻求择定具体目的。他认为良好的教育目的，应具备如下特征：

第一，良好的目的必须是现有情况的产物。一个教育目的必须根据受教育者个人的活动和需要，是与个人经验

相联系的从教育活动中生长出来的目的。

第二,良好的目的是具有实验性质的目的。一个教育目的必须有弹性,既能指导活动,也能为活动所改变。这个目的能指明活动的方向,提出一种解放和组织受教育者的能力所需要的环境;有助于制订具体的进行程序和方法;是能检验、校正的目的,当行动受到检验时,这个目的就会不断地得到调整、得到发展。

第三,良好的目的是能使活动自由开展的目的。一个教育目的也必须能对受教育者的自由活动起着指导作用。

(5)教育即指导　杜威注重"教育即生长",也没有忽略"教育即指导"。因为受教育者的生长是在教育者的指导下进行的。儿童天然的冲动和他们出生加入的群体的生活习惯是不一致的。所以,必须对他们进行指导。

什么是"指导"?杜威说:"教育的一般功能所采取的一个特殊的形式:即指导、控制或疏导。"这三个词中,"疏导"一词最能传达通过合作帮助被指导的人的思想。"控制"一词,是表示承受外来力量碰到被控制的人的一些阻力时进行调节的意思。"指导"是一个中性的词,表明把被指引的人的主动趋势引导到某一连续的道路,使被指引的人不是无目的地分散注意力。指导表达的基本功能,一是方向性的帮助,二是调节和支配。实际上,控制只是一种断然

的权力指导形式,包括个人通过他自己的努力所得到的调节,和别人权力所带来的调节。

指导的方法是什么?一般来说,有两种指导方式,一种是个人的直接控制方式,或采用强力直接控制别人的行动,或直接用个人的感染力去激动别人。虽然这种方法在紧要关头也很重要,但不能夸大其重要性。另一种是间接控制的社会指导方式。杜威认为,这是基本的指导方法。儿童在社会情境中,通过联合的活动,对行动的手段和目的共同理解,从而接受了指导,这乃是社会控制的本质所在。这种社会指导方法是属于情感的和理智的;是内在于一个人的倾向的,不是外在的,也不是强迫的。教育的任务就在于通过兴趣和理解的认同达到这种内在的控制。

教育即指导,说明了教师的基本职责是指导。教师不是"传道者",不是知识的输送者,而是学生学习生长的指导者。杜威认为,作为指导者,教师自然也应该不断生长,因此要与学生建立新的关系,这就是建立"理智的伙伴关系",才能与学生一起不断生长。可见,作为指导者,并未为教师开辟一条容易而悠闲的道路。相反,它对教师的时间、思想和生活提出了巨大的要求。指导的方法需要时间,需要经常运用,需要远见卓识,这些都意味着需要高尚的品格和渊博的学识。

“教育即指导”,说的是教育的基本职能。与教育目的密不可分,生长与指导二者统一,是杜威的本意,只顾到一面,就不是杜威的教育生长论了。

4. 实验主义的教学方法论

给《民主主义与教育》写导言的学者悉尼·胡克称杜威是现代科技时代的“生长的教育家”。他不仅提出教育即生长,而且力图解决如何“生长”的方法。杜威发现,随着学校的发展,教育越来越等同于文字教育,教学呆板、僵化,远离社会和儿童的生活。改变这种现状的关键是改革教材和教学方法。怎么改?出路在科学。杜威说:“一切教育都必须学习实验科学的方法”,于是他提出了实验主义的教学方法论。

“从做中学”——读者朋友大概都知道这一说法。许多教育学者说杜威倡导“从做中学”,把他的教学方法归结为“从做中学”。可是,“从做中”一定能“学”到知识吗?

还是让我们来看一看杜威自己的论述吧。

(1)从经验中学习　传统教学方法是学生在教室里静坐听讲、读书背诵,教师不断地灌输,学生不断地死记硬背。从这种方法学来的是食而不化的“知识”,书面上的公式,字面上的观念。这不是受教育,而是学词句。因为学生既没有学到真正的知识,更没有学到求知识的方法。杜威批

评这种现象,主张用古老的习俗方法——“从经验中学习”。不过,他用自己独特的“经验”概念,对这种习俗方法作了新的解释。他说:“经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素以特有的形式结合着。……在主动的方面,经验就是尝试。……在被动方面,经验就是承受结果。”经验的价值是由这两个方面的联结来测定的。例如,一个孩子把手指伸进火焰,这还不是经验;当伸进火焰的行动和他遭受的疼痛联系起来的时候,才是经验。他从这个经验中知道手指伸进火焰意味着灼伤。这个经验提高了他对以后行为的控制能力——不去玩火。他从经验中学到了一点东西。这个例子说明,单纯的行动并不构成经验。只有当行动和承受结果联结起来,才构成经验,因为在这种情况下,“行动就变成尝试;变成一次寻找世界真相的实验;而承受的结果就变成教训——发现事物之间的联结”。这样,“从做事中理解意义”,就学到了知识。这就是杜威所说的“从经验中学习”这句话的意思。

(2) 经验中的反思——思维五步法　从做事中理解意义,就是在经验进程中进行反思,即思维。杜威指出人们对待经验一般有三种态度或方法:

① 是瞎碰。盲目的尝试,没有远见,很费功夫,偶然也碰到很好很精的方法。

② 是畏缩。尽量少去做事,不敢尝试。

③ 是有意识的试验,即实验。做很多事,但不瞎碰。杜威说,经验中的“尝试”这个词,“用实验这个术语来表达就清楚了”,实验的方法,与平常经验方法不同,它是运用科学思维方法进行有意识的试验。

杜威详细论述了思维在经验中的地位。他说,凡有意义的经验总是在思维的活动中进行。思维就是有意识地努力去发现我们所做的事和所造成的结果之间的特定的联结,使两者连接起来。“思维的功能就是将经验到的模糊、疑难、矛盾和某种紊乱的情境,转化为清晰、连续、确定和和谐的情境。”思维在这两端之间进行着。在这两端之间大致包括五个步骤:

① 在一个可疑的情境中,发生困惑、迷乱、发现疑难问题;

② 进行推测预料,确定疑难究竟在什么地方;

③ 通过审慎的调查、考察、探究,提出解决问题的种种假设;

④ 推断假设,看哪个假设能够解决这个困难;

⑤ 按假设进行试验,检验和改正假设。

经过这些步骤,思维本身转变为有意义的经验,获得了知识。可见,实验的方法与被动尝试错误的行动方式有着

本质的区别。在有意识进行试验的情况下,“经验”不断改造,它“不再是经验性的,而变成实验性的了”。

(3)教育中的思维能力培养　这种实验的思维方法是科学家求得完善知识的方法。杜威认为,应该把它应用于教学过程。他指出,“学校为学生所能做或需要做的一切,就是培养他们思维的能力”。持久地改进教学方法的唯一直接途径,在于把注意集中在严格要求思维、促进思维和检验思维的种种条件上。他说:“思维就是有教育意义的经验的方法,因此,教学法的要素与思维的要素是相同的。”这些教学法的要素就是:① 学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感兴趣的需要克服困难的连续的活动;② 在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物引起学生探索;③ 帮助学生占有知识资料,从事必要的观察,对付这个问题;④ 学生要推论,即必须负责一步一步地展开他所想出的解决问题的方法;⑤ 学生要有机会通过应用,检验他的想法,使这些想法意义明确,并且让他自己去发现它们是否有效。

上述教学法的五个要素与思维五步法的要素是一致的。这种教学法所设置的教学情境,是学生主动学习的情境,学生要像科学家那样通过有意识的试验、研究问题、求取知识。杜威指出,不应该把科学研究看成是科学家、研究

员的特权；一切思维都是研究，一切研究即使在旁人看来，已经知道他在寻求什么，但对从事研究的人来说，都是独创性的。由此得出教育上的一个结论：一切能设想到他从前未曾领悟过的事物的思维，都是有创造性的，学生从探究中学习，就是培养学生创造性的思维能力。

（4）使学生成为方法的主人　传统教学法注重的是教师系统地"教"的方法，教师的目的是将知识传授给学生；学生的目的是接受知识。杜威的教学法注重的是学生"主动学习"的方法，学生学习的目的是学得求知的方法，获取知识。所以，杜威说："学生的一部分学习，而且是非常重要的部分，在于变成许多方法的主人。"使学生成为方法的主人，与我们今日常说的要"学会学习"，说法不一，可意思相通。在传统教学中，教材与教法割裂，各种"方法"由权威向教师建议，方法往往成为枯燥的常规，机械地沿袭指定的步骤进行。杜威的教学法，要求教师指导学生活动，帮助学生用知识材料，来解决他探索的问题，就把方法和教材统一起来了；而且，指导所需要的是教师处理问题的主动性和灵活性，机械呆板的方法被革除了，这样，教师和学生的智力都得到了解放，都能获得生长的积累和生长的方法。

综上所述，杜威的实验主义教学方法论，不同于一般习俗的"从做中学"。他的"做中学"，其实是一种问题探究教

学法,这是使学生在特定情境下获取具体知识和掌握求知方法的教学法。这种教学方法的特点,杜威说“是依赖发现和探究为原则”;学生学习运用科学方法,处理他经验中熟悉的材料,获得独立工作的能力;他的经验不断得到改造,就有了生长的积累和生长的方法。

简言之,杜威的教学方法是培养“实践者”、“改造者”和“生长者”的方法。

5. 活动课程理论

杜威对教学方法的改造,是与改造课程教材结合在一起的。《民主主义与教育》用了较大的篇幅论述这方面的研究。它涉及课程的编制与实施,课程与教材的价值标准。其主要论点是:

(1) 以儿童活动为中心原理　在《民主主义与教育》中有这样一段论述:“对于一个有学问的人来说,他的材料是广泛的,经过精确地界说的,而且是逻辑地相互关联的;对一个正在学习的人来说,他的材料是不固定的、局部的,而且是通过他个人的作业联系起来的。教学的问题在于使学生的经验不断地向着专家已知的东西前进。所以,教师既需要懂得教材,还须懂得学生特有的需要和能力。”在课程和教学的问题上杜威一直为协调教与学两个方面的联系,不断进行理论的探索和实验。

他创设芝加哥实验学校的指导思想之一，就是拟订一套课程和教材。他对传统课程教材的流弊进行过深入系统的分析，流弊集中在两点：远离儿童经验与心理发展特点，脱离工业革命和科技迅速发展后的社会生活需要。针对这两个弊端，他提出并坚持了课程教材改造的两个原则："教材的社会性"和"教材必须心理化"。并据此首创"活动课程"。

编制课程涉及三个因素：社会、儿童与学科。杜威指出，社会是教育的目的，儿童是教育的起点，学科是联络儿童与社会两岸的桥。可是，学科最容易孤立，因为学科是学校、教师天天所见的东西，近的东西天天见，愈看愈大，学科成了中心，脱离社会和儿童。杜威把中心移了一移，提出以儿童为中心。他说："学校科目相互联系的真正中心不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。"

杜威主张课程不从学科分类和逻辑顺序出发，而从儿童熟悉的社会生活出发，采用主动作业的方式。例如，引进园艺、纺织、缝纫、木工、金工、烹饪，等等社会生活课题，都是主动作业项目。按主动作业设计教材，教材随着学生经验发展。"作业"方法就是上面介绍的实验主义的教学方法。杜威的课程论是教材与方法统一论。杜威指出，"主动

作业在教育上所以重要，在于它们可以代表社会的情境”。可见，所谓“活动课程”也是“社会生活课程”。

早在1899年，杜威发表《学校与社会》，总结他实验学校的3年实践，他说：“现在，我们教育中将引起的改变是重心的转移。这是一种变革，一种革命，是哥白尼在天文学中从地球中心转移到太阳中心一类的革命。在这里，儿童变成了太阳，而教育的一切措施则围绕着他们转动，儿童是中心，教育的措施便是围绕他们而组织起来。”此说广泛流传，长期支配着美国课程的发展。

（2）课程的教育价值原理　编制课程涉及到教材选择的价值标准。即要指出各门学科对生活的意义，证明这些学科应该设置；并指出各门学科所要推动的各种目的是什么。杜威对游戏主动作业、地理和历史、科学、文学、艺术等各科教材的教育价值分章作了详细的论述。他指出各科获得的种种即时效果，“都应从属于教育——即从属于智育的结果和社会化倾向的形成”。

他的论述突出地强调教材的社会价值与教育价值的统一。他说：“由于有许多可能的材料供我们选择，所以在教育上……应该采取一个社会价值的标准，这是非常重要的。”他又说：“一个课程计划必须考虑能适应现在社会生活的需要；选材时必须以改进我们的共同生活为目的，使将

来比过去更美好。”同时,他也坚持“教育性教材的理论”,认为有社会性的教材,也应该是具有教育性的教材,教材的教育价值,在于“保持智力发展的兴趣活跃有效”,在于“促进青年智力和道德的成长”,一句话,能使经验得到改造,继续生长的教材就是有教育性的教材。

杜威还讨论了课程评价问题。他针对当时教育理论关于这一问题的争论和实践倾向发表了自己的意见。特别是对课程评价中的教育价值分裂现象作了评析。由于人生的各种职业彼此隔离,教育的价值也被分割。于是不同的科目代表不同的功利价值,大家互相争论,想使自己的知识领域得到应有的承认,以便在课程中争得一席之地。结果使学校课程拥挤,学生负担过重,以及狭隘的专门化,危及教育的本意。他警呼:“在众多的教育之中反而把教育遗忘了”。他认为应和这种隔离孤立的现象作斗争,使各种利益能相互支援和相互影响。

(3)自然科目与人文社会科目价值统一原理　杜威指出,教育上有一个传统,把课程中的科学与文学、历史对立起来,反复灌输一种思想,就是研究自然的科学和人无关,研究人的科学和自然无关,他反对这种教育价值割裂现象,主张二者统一。

他指出:不管专家怎样对待自然科学,“就教育目的来

说，自然科学就是关于人类行动的环境的知识。要了解社会交往的媒介和社会交往不断发展的手段和障碍，就要掌握绝对属于人文主义性质的知识”。如果自然科学教学脱离人事，只是一套形式上的技术训练，不能使学生获得文化。如果人文社会科目和自然科目对立起来，会流于脱离大众的空洞的完全文字的学习，养成有知识阶级的狭隘的势利行为。他说：

> 知识具有人文主义的性质，不是因为它是关于过去人类的产物，而是因为它在解放人类智力和人类同情心方面作出了贡献。任何能达到这种结果的教材都是人文主义的，任何不能达到这种结果的教材就连教育意义也没有。

杜威指出，在现代文明中，科学已直接进入大多数人的生活，科学已与人类事务密不可分。社会科学的进步，也都表明只有应用自然科学的方法和知识成果，才能明智地应付许多社会问题。所以，“教育应该从人文主义的科目和自然主义的科目这种密切的相互依存的关系出发”，而不应将二者隔离。杜威认为，任何科目如果能在它最广阔的意义范围内理解它，就有文化的价值。如果“注意科学事业与人的联系”，就能给予科学教学以更大的文化价值。杜威说：

"'人文主义'的根本意思是指对人类的兴趣充满明智的感觉。"如今人类忙于各种事务,如果只有忙忙碌碌活动的形式而没有活动的精神,就容易成为守财奴式的积聚,他只为积聚而感到骄傲,却不能在忙碌的事务中找到生活的意义,杜威说:

> 任何学习要是增加对生活的价值的关心,任何学习要是产生对社会幸福更大的敏感性和推进社会幸福的更大的能力,就是具有人本的学习。

所以,如果社会要成为真正民主的社会,我们必需克服教育上的两种科目分离的现象。

6. 学校德育原理

道德哲学是杜威教育哲学的一个重要方面,在《民主主义与教育》中,对学校道德教育也有系统的论述。其主要观点如下。

(1) 培养社会精神　在杜威看来,道德教育的主要任务在于培养社会精神。他说:"社会的兴趣的最深刻的意义就是道德的兴趣,对人来说,社会兴趣必然是至高无上的。"所谓培养社会精神,就是要"使他能够理智地认识他的一切社会关系";"培养个人与别人共同生活和协作共事的能力"。杜威指出,要培养儿童成为美国民主社会的一个成

员，就“必须教育儿童既能领导，又能服从。他必须具有自我指导的能力和指导别人的能力、管理能力、承担负责职务的能力”。他还强调，“最高的道德动机和道德力量不是别的，它恰恰是社会性的智慧”。他引用一句古语道：“一个人做好人还不够，还必须做有用的好人。”在他看来，道德教育的任务就是为美国社会培养具有社会精神和社会能力的良好公民。杜威讲的道德教育，通俗的说法就是社会教育。

（2）生活化的道德教育　杜威主张把“道德的观念”和“关于道德的观念”区别开来；反对直接的道德教学，提倡生活化的生动的道德教育。这是杜威关于道德教育理论中的一个重要特点。

杜威认为，“道德的观念”是在参与社会活动中形成的，它们能够影响行为，使行为变得更好。“关于道德的观念”是以记诵文字的方式传授的观念，它对行为的影响是微弱的。例如，传统学校的修身课或公民课，向学生讲授道德格言和训诫，这是灌输“关于道德的观念”，不是培养道德的教育。“关于道德”的课，是别人关于德行和义务的想法的课，效果很有限。事实上，这种灌输式的直接道德教学只有在少数统治多数的社会群体中才有效果，之所以有效，不是由于教学本身，而是由于整个政权加强这种教学。杜威说，在民主主义的社会中，企图用“关于道德”的课产生类似的

结果，就是依靠感情用事的魔术。

其实，杜威反对“关于道德”的课，是反对道德教育中的观念与行为脱离的现象，他说道德的行为就是社会的行为，“一切能发展有效地参与社会生活的能力的教育都是道德的教育”。因此，应当把儿童置于必须自己作出道德选择的具体生活情境中去。正如不能在水以外学习游泳一样，不能离开社会生活的参与去培养道德。所以，杜威说：“学校本身必须是一个比现在所公认的在更大的程度上生气勃勃的社会机构。”使学校成为一个生动的真正的社会生活的场所，而不仅仅是学习功课的场所。学生在学校的现实社会环境中生活，学会人与人相处的道理，形成共同生活、互助合作的习惯和态度。这种生活化的道德教育才能使观念与行为一致。

（3）学校道德的三位一体　杜威认为形成儿童道德品格的源泉，除了作为社会机构的学校的现实生活以外，还有方法和教材。这三者相互联系，他称之为“学校道德的三位一体”。

关于方法，同样可以运用学校社会化的原理。儿童生来就有一种自然愿望，要贡献、要做事，要服务。如果不是利用这种自然倾向来发展儿童内在的行善动机；而用其他的动机代替，例如为了教师表扬和猎取奖品等外在动机才

行善，那么，不仅不能培养真正的善的品格，相反，一种自发积累起来的反社会精神的倾向，比我们能想象的要大得多。杜威批评当时的美国学校，缺乏社会精神，鼓励绝对的个人主义动机。例如，评定学业成绩中的竞争和对抗，它容易使强者具有优越感，弱者自卑而受到压抑。教学中的竞争方法缺乏任何积极的教育作用。他强调伦理的重点，应从自私方面转到社会服务方面。多给儿童提供创造性活动的机会，从共同活动中培养他们"善于与人共处"的习惯和合作精神。

关于教材，杜威强调"要把一门学科看作是使儿童认识社会活动的情况的一种工具"，教材应该"都能发展学生的社会见识和社会兴趣"。杜威通过分析历史、地理、文学、数学等教材的社会性目的，借以说明"当一门学科是按照了解社会生活的方式去教的时候，它就具有积极的伦理学上的意义，这是个普遍的真理"。

从上述可以看出，杜威关于道德教育的原理有着不少合理的因素。当然，这些道德教育原理是从属于他所寻求的民主理想，也是为了维护美国这个资本主义国家的现实社会秩序的安全。

- **小结**

20 世纪的哲学教育学流派很多,我只选择杜威介绍给大家,一个特殊的原因是杜威对中国教育曾经有过很大影响。他在五四运动前夕来到我国,从 1919 年 4 月 30 日至 1921 年 7 月 1 日,历时两年两个月;足迹遍布中国 11 个省市,在 78 个场合发表过 150 多次演讲。在他的影响下,美国的学制、课程和教学方法大量地介绍进来;一些大城市还开办了实验学校;我国教育家陶行知提倡生活教育,陈鹤琴提倡活教育,晏阳初推广平民教育,都曾受杜威的影响。正如胡适所说:“自从中国和西洋文化接触以来,没有一个外邦学者在中国思想界的影响有杜威这样大。”然而由于社会制度、文化传统和经济发展水平存在太大的差异,因此,杜威的影响仅仅是昙花一现。20 世纪 50 至 70 年代,杜威的实用主义哲学与教育学在我国一直受到批判。杜威与中国的这种特殊关系,是我详细介绍他的《民主主义与教育》的原因之一。

当然,根本原因还是来自杜威著作的本身。作为一个教育家,他闻名全世界,影响极其广泛。20 世纪初至 30 年代,美国和许多国家改造传统教育与教学的一场革命,与杜

威的教育哲学和芝加哥实验密切相联。尽管人们对他的教育理论评价很不一致,反对、支持、指责、辩护和争论不断,可是,杜威对教育理论和实践的贡献,却无人否认。《民主主义与教育》涉及的范围和内容的多方面性和深刻性,在近代教育学史上无与伦比。我在阅读中总感到这本书是对民主与科学时代的一系列现代教育问题的开拓性研究,杜威讨论的问题与我们的现实比较接近,所以,用了比较多的文字来介绍他。我想,对教育感兴趣的朋友,从杜威对怎样普及民主教育和怎样用科学方法来改造传统教育教学的一系列思考和建议中,会得到有益的启发。

《民主主义与教育》的副标题,是“教育哲学导论”。杜威能超过他同时代的教育革新者,提出改造传统教育的更富有智慧的建设性意见,在教育理论上获得更大的建树,同他系统的哲学思考密不可分。正如他所说:“除非对学校教育在当代生活中的地位能进行像哲学工作所提供的那种广泛的和同情的考察,使教育的目的和方法富有生气,否则,学校教育的工作往往成为机械的和经验主义的事情。”可见,哲学的教育学或教育哲学对教育学的发展意义重大。不过,又如杜威所说,一切哲学都是一种假说,判定假说的价值,有赖于实验,教育是判定哲学假说的实验室。从这种关系来看,哲学,虽然供给教育以目标,但这并非绝对的目

标,这目标的价值,还赖教育实施的结果来判定。哲学对教育理想的假说性质,表明哲学和教育,虽然互相依赖,却不应有固定的从属关系。教育哲学不可能代替教育学,也不可能包揽教育学。随着现代人文科学、社会科学,特别是社会学、文化学的发展,教育学与哲学的关系不能不变,事实上也确实在变化中。

阅 读 笔 记

二 教育学总览

——今日的教育学在研究什么?

直到当代为止,人们曾把教育学视为一切正规化知识不可缺少的辅助者。而我们今天给予教育,因而也给予教育学的意义则广泛得多,复杂得多了。

——联合国教科文组织国际教育发展委员会:《学会生存》



蔡元培(1868—1940),中国近代革命家、教育家,我国现代教育制度的创始人。1916 年起任北京大学校长。采取“兼容并包”的方针,不拘一格招聘学者;支持新文化运动,倡导以科学和民主为内容的新思潮。使北京大学开思想自由之风气,成为“五四”时期新文化运动的中心。其著作辑录于《蔡元培全集》中。

通过上一章的介绍,我们可以看到,历史上的教育学,是随着时代和教育实践的变化发展而变化发展的。大概在19世纪末20世纪初,教育学已经出现了多元化的格局。到了当代,教育已经成为世界上最重大的事业了,人们要求教育执行日益广泛而繁重的任务,因而,教育学研究的问题也更广泛得多,复杂得多了。但是,不管今日教育学研究的问题如何广泛和复杂,作为一个研究领域,教育学的性质、对象和基本的课题,总会有历史的连续性,为了更好地了解今日的教育学,我想对历史上的教育学是什么再作些简略的分析。

1　历史的启示
——教育学是什么?

在介绍了历史上的几种教育学名著以后,对“教育学是什么”的问题,我觉得可以从以下两个方面去认识。

- 教育学是关于教育的学问

在绪言里,我曾经说教育学是关于教育的学问。这说法太笼统,没有说明教育学是研究什么的学问。通过第一章的介绍,我们从历史上几种教育学的主要内容来看,似乎可以作出以下三点概括。

(1)教育学是研究如何教和学才能使人聪明而有智慧的学问　近代教育学,无论是研究教学艺术,还是探索教学规律,都离不开探讨怎样教学才能发展学生的智力。例如,夸美纽斯批判旧学校是儿童才智的屠宰场;他要研究向一切人普及一切知识,普及智慧的教学艺术,使教师知道“一切可以使悟性变敏锐的方法”。赫尔巴特则认为教学的本质在于智力活动,要使智力活动得到改善、扩大、多样化、向

多方面发展。而卢梭的教育理想中,包括着探讨如何使爱弥儿聪明而有智慧的方法。他要使爱弥儿像工人、“像农民那样劳动,像哲学家那样思想”,运用自己的理智,自己去发现真理、发现做人的准绳。20世纪的杜威,更加重视对培养学生思维能力和智慧的探讨。他认为学习是“包含从无知到智慧的过渡”,而智慧和能力有所区别,拘泥于书本的学习、机械的技术训练,可能获得一些专门能力,“但是不能学到一种智慧”。只有参与共同活动,通过有目的地应用知识和能力去解决新情境中的问题,才能获得智慧。杜威教育哲学的重要目的之一就是怎样使学生有“创造的智慧”。

不过,也不是所有的教育学都研究培养学生智慧问题。这一方面是因为不同的教育学有不同的任务;另一方面也同对教育的意义与价值的认识有关,如果认为教育只是传授知识,灌输道德戒律,那当然不会研究这一问题。但当今时代的教育学选择了发扬近代教育学研究发展学生智力和培养智慧的传统。

(2)教育学是研究教育的意义和价值的学问　从《大教学论》到《民主主义与教育》,每一种教育学无不研究教育的意义和价值,讨论教育对个人或社会的作用,讨论教育目的和培养什么道德,讨论选择教育内容的价值依据等问题。夸美纽斯教学艺术的基础是他的普及教育理想。裴斯

泰洛齐更重视教育对贫民的意义和价值,他的家庭教育与初等教育原理就是基于对贫民教育的关注。康德对教育目的和价值的讨论突出了教育对人类价值的尊重,认为教育不是适应现在的状况,而是为了达到人类完善的境界。赫尔巴特教育学,以道德人格为最高目的。而涂尔干的教育定义将教育对社会的作用和对个人的作用统一起来,他对道德教育的讨论则是研究理性化德育的意义和价值。在19世纪工业和科技进步时代,斯宾塞直截了当地提问“什么知识最有价值?”而在18世纪的法国启蒙时代,卢梭彻底批判封建主义教育价值体系,他的“自然人教育”理想,则是对未来(资产阶级时代)的教育价值体系的预言。杜威的民主主义教育理想,则是在科学民主时代的早期对教育意义与价值体系的重新研究。

由上所述可见,教育学是研究教育意义和价值的学问,而且,这种研究总是富于时代性的。在社会变革激烈的时代,旧教育的价值体系与新时代的矛盾尖锐,教育家对教育意义和价值的研究也就特别重视;并且由于教育家价值观的不同,而形成价值取向不同的教育学。总之,虽然不同的教育学对教育意义和价值研究的广度和深度不同,但教育学要研究教育的意义和价值,却是确定无疑的。

(3)教育学是探索受教育者成长发展规律的学问　近

代教育学一个主导性的倾向,是认为教育应该适应和促进儿童的自然生长和心理发展。自从卢梭倡导儿童研究,心理学和教育学都关注这个问题。但两门学科进行儿童研究的目的和方向有所不同,教育学注重的是儿童个体发展与教育的相互关系。例如,赫尔巴特设想以儿童可塑性作为教育学基本概念,研究教育在儿童从不定型向教养、向定型过渡中"能够有多少作为",会有什么困难、障碍、需要什么条件等,这种教育学的设想,实际上就是要探索教育中儿童成长发展的规律。拉伊和梅伊曼的实验教育学,是试图用教育实验的方法探索儿童在教学条件下的心理活动规律。后来的教育心理学,更多地探索人类的学习规律及其在教学情境中的表现和应用。杜威提出"教育即生长",他的教学与课程理论可以看作是一种"生长的方法论",可见杜威的教育哲学所重视的,也是对教育与发展关系的探讨。而20世纪后半期教育学的发展,则更加重视对教育与人的发展关系的研究,甚至出现"发展性教学"的新概念。

以上三点,大致可以概括近代以来教育学研究的内容和所追求的目的。其实,这也是今日教育学研究的内容和追求的目的。由此可见,教育学是一种带有综合性特点的关于教育的学问。

• 问题和方法

分析历史上的教育学,我们可以看到,教育学不是随意思考的结果,而是教育家有意识的自觉研究教育问题所获得的知识和观念的体系。著名的教育家总是立足于他生活的那个时代,有意于改变教育现状而发现和提出教育问题,用他们自己的方法进行持续研究,才写成富有创造性的教育名著。可见,教育问题是教育学的研究对象。那么教育学研究的问题和方法是否有与其他学科不同的特点呢?

1. 教育问题

教育问题有自身固有的特点,这就是它的人文性、复杂性和历史现实性。教育问题的人文性特点,是指教育问题本身包含着它的价值前提,人们对它的叩问是从自己的价值立场出发的,因此,对教育问题的研究常常受研究者主观意志的影响。教育问题很复杂,因为任何教育问题都需要考虑特殊的和不确定的因素;都涉及多种社会因素、心理因素和文化因素;而且每个因素又都是多变化的。教育问题的历史现实性,表现在教育家是从纷繁复杂的现实教育问题中概括出需要研究的问题;而现实教育问题又是历史地形成的。例如,教学方法问题不断地被提出来。可是实际

上要探讨的教学方法问题，在不同时代是各不相同的。赫尔巴特探讨的问题，是教师怎样有效地传授知识？杜威思考的问题，是教师怎样指导学生学习求取知识和长智慧？又如，每种教育学都讨论教育目的，但所讨论的“教育目的问题”的性质却是历史地变化的。卢梭提出的问题是，与摧残和奴役人性的封建专制教育相对立的新教育，“应该造就什么样的人”。而涂尔干思考的问题是，教育激励儿童发展，是局限于个体本性意义上的发展还是适应社会要求的发展。杜威将教育目的区分为两个层次：民主的公共教育制度的目的是什么；教育活动的具体目的是什么；又将教育活动目的区分为教育过程内部目的和从外部提出的教育目的。正是考虑到教育活动中目的的复杂性，他才提出了新的问题：“良好的教育目的是怎样的。”

近代教育学已经形成了自己的基本问题领域，主要是“怎样教育”的问题，它包括“造就什么样的人”、“以什么样的方法”、“用什么材料”、“通过什么样的组织”教育，等等。这些问题在教育学中的相应范畴有教育目的、课程教材、教学过程与方法、学校与教育制度等。为了弄清“怎样教育”的问题，教育学者们又提出要深入到“什么是教育”这一问题上，试图查明教育问题涉及的各种因素的性质及其相互之间的关系，即我们常说的要探索教育活动的规律性。我

们从介绍的名著中可以看到,在人类历史的各个不同时代,各个不同的地方,人们总是反复地提出这些问题,不断地重新寻求解答这些问题。由于提出问题时的条件有所不同,每次出现的教育问题在性质上也发生了各种各样的变化。而在每次变化之后,一方面继承着智慧的遗产,同时又不断重新提出新的教育问题,就这样循环往复直至今日。一部教育学史,可以说是一部教育问题研究的历史。

2. 方法

那么,历史上的教育学用什么方法研究教育问题呢?前面提到的方法,主要有:哲学思辨方法,艺术的自由想象方法,以及诸如调查、实验、观察、统计等科学方法。今日教育学的具体方法更多样了。例如,《中国大百科全书·教育》罗列的"教育科学研究方法"有:观察法、调查法、实验法、比较法、分析法、文献法、统计法、行为研究法、历史研究法、个案研究法等。其实,这些方法并不是教育学所专用的方法,其他人文社会科学也在使用这些方法。事实让我们承认,教育学并没有什么自己特殊的方法。问题在于教育学运用这些方法有它自己的特点。

首先,由于教育问题的人文性特点,方法常常因人而异,教育家的研究方法及其研究成果的表述方法,比其他社会科学有更强的个性特点。

其次,教育家选用方法,总是从教育问题的性质特点出发。例如,教育学应用自然科学的实验法、观察法时,总是考虑到教育问题的人文性特点而加以改造,既保留自然科学研究方法中的客观、准确的优点,又尽量注意控制人的主观因素。又如,教育家因考虑到教育问题的特性,不会盲目地采用流行的新方法。夸美纽斯对培根的归纳法不乏了解,但他认为,归纳法虽然是探索大自然奥秘的途径,但它需要很多世代的很多人不间断的研究,“而我们讨论的是整个现实”,是要改变现实,所以,他没有应用归纳法,还是用他自己所说的“先验的”方法来论证他的教育理想和教学艺术。

第三,由于教育问题的复杂性,教育研究方法呈现极强的综合性特点。没有一个教育家只用一种方法研究,尤其是介绍的那些名著,都是教育家持续研究的成果。他们在研究进程中变换着应用各种具体方法或创造新的方法。

如果就方法论而言,哲学的、科学的和艺术的方法论对教育研究都是必要的。问题在于我们要注意这些方法论的不同特点,正确地应用。我们从《爱弥儿》中可以看出艺术方法的特点,这就是自由的想象;个人对生活的体验和哲理的思考,它是源于生活而高于生活的创造。从《民主主义与教育》中,我们可以看出哲学思考方法的特点,这就是它的

总体性、普遍性和终极性。所谓总体性也就是连续性，是指研究者面对教育中遇到的冲突和困难，分析千变万化的情况和各种因素，界说困难和冲突，并暗示解决困难和冲突以求得平衡的方法，使原来的教育活动能富有生气的继续下去，并不断发展。正如杜威所言："教育哲学不过是就当代社会生活的各种困难，明确地表述培养正确的理智的习惯和道德的习惯的问题。"所谓终极性，是指深入到事物的更深层的意义，发现事物间的联系，并且锲而不舍地追问思考。哲学的态度是普遍的，意思是说反对孤立地对待教育问题，它设法把教育行动放在它的背景中理解它的意义。至于科学方法，不能简单地以为是实验、观察、调查、量化的技术和技巧问题。科学方法的精神在于求实创新，在于怀疑、批判和变革。科学方法尊重事实、讲究验证，旨在发现新事实、新真理；它对任何确定的东西都抱怀疑的态度、用批判的态度审视一切，敢于打破旧的思想习惯。如果固守旧习惯，宠爱现成结论，或急功近利，急于求成，与科学精神是相悖的，在这种情况下，即使懂得技术技巧、形式上应用科学方法，其科学性也是成问题的。

- **为什么没有中国的教育学？**

以上根据历史上教育学的启示，简述了教育学的性质

目的,研究对象及研究方法的特点。

其实,说是历史的启示,似乎有片面性,因为其中缺少中国教育学。中国教育史是世界上最悠久的教育史,有着丰富的教育思想遗产。只是由于种种社会历史原因,造成近代中国的科学和普及教育的落后,中国的教育思想大都散见在思想家和教育家的各种著述中,没有能够像西方那样从哲学中分离出来,形成一个独立的研究领域和学科形态的教育学。因此,中国有伟大的教育家,却难以找到教育学理论的代表作。

2　中国教育思想和教育学的变迁——有中国自己特色的教育学吗?

我国虽然缺少公认的教育学名著,但有自己独特的教育思想传统。下面就这个问题作些讨论,以作为对历史上的教育学是什么的补充。

- **中国的教育思想传统**

中国的教育思想传统是什么?仁者见仁,智者见智,不

同的学者会有不同的看法,很难说清楚。因为想与读者朋友交流,我想尝试说说自己的看法。

在我国教育思想遗产中,内容最丰富,历史影响最久远的,是孔子创立的儒家教育思想。儒学是我国封建社会的精神支柱,儒家教育思想是我国教育思想的代表作。它经过一代一代儒学家的发挥和改造,融合了其他学派的教育思想,发展成为中国独特的教育思想体系。它的主要内容特点如下。

1. 教育思想的“人学”基础

很多学者都认同中国文化的伦理人文精神,认为儒学有独特的关于人的学问,用今天的话说,就是儒学有独特的“人学”思想。中国教育思想正是以儒家的“人学”为理论基础的。儒家的人学,从人生的各个方面阐述了人生中的各种问题,这些问题可以归总为两个:一是人之所以为人的特征和标准是什么;一是应当怎样做人。中国的第一位教育家和儒学的创立者孔子说:“仁者,人也”,“仁”就是人之所以为人的总的特点和标准,儒家往往把“仁”作为人的完全人格的代名词。有完全人格的人,称为“仁人”、“仁者”。孔子说“仁者,爱人”。他把“爱人”之心追溯到血缘亲情,认为真挚的血缘亲情是善良和正义的源泉与依据,人依照这种真实情感来处理自己与他人的关系,从爱自己的父兄

扩展到爱其他人，这就是“爱人”。既然“仁”是人的总特点，人生的理想自然应当是依据“仁”道生活，做一个道德高尚的“仁者”。那么，怎样“为仁？”孔子说：“夫仁者，己欲立而立人，己欲达而达人”，“己所勿欲，勿施于人”。这是一种推己及人的“为仁”方法。这种方法，体现了把“人”与“己”视为一体的亲切情感，它自然会引出人与人应当相互尊重、相互信任的观念，建立人与人之间的爱和信任的关系。

这种“人学”思想，经过后儒们的发挥与改造，虽然多有变化，但始终贯串一个基本精神，这就是：在儒家看来，人之所以为人的特征和标准就在于人的伦理道德，人的精神生活，人能超越本能的物质欲求而追求精神的自觉和愉悦，他们还以古代圣人为楷模，主张通过学习和修养成为人格自觉和完全的人。

2. 自觉修养完全人格的教育理想

儒家人学思想在中国教育思想中的突出体现，就是自觉修养完全人格的教育理想。从古到今，教育家们各有各的教育观点和思路，中国教育思想历经变化，然而，这一教育理想却是一以贯之。

（1）主题　儒家提出了“以修身为本”的思想。认为“修身”是人生的根本，也是治国的根本。所谓修身，就是

修养人格，就是追求人之为“人”的境界与品格。因此，如何通过“教”与“学”培养理想的完全人格，是儒家教育思想所要解决的主要问题。

（2）人格境界　在中国教育思想体系中，人格是一个精神统一体。儒家教育讲人格培养，它的特点并不在具体的做人规格和目标，而是教人自觉追求人格完全的精神境界。那么，儒家教育所追求的理想的完全人格有些什么特点呢？

① 追求“仁”与“礼”的统一。“礼”是社会关系的基本准则、规范和仪节，“仁”是这些准则、规范和仪节所包含的基本精神，即“爱人”。孔子说：“克己复礼为仁。”一个人能克制自己的欲求，使自己的思想言行都合于礼就是仁了。这就是说，一个完全的人格，是“礼”和“仁”统一的体现。不过，礼仪一方面是为了人际关系的和睦，一方面也是为了区别各种人的尊卑贵贱，使等级分明。礼与仁的统一，“仁者”的爱人就有了等级的差别。

② 追求个人与社会的和谐。早在古代教育名篇《大学》中，就明确提出过“修身”的最终目标，在于达到“至善”的境界。所谓“至善”，就是能自觉发扬德性，履行父慈子孝，兄友弟恭，君仁臣敬，朋友有信的伦理准则；能“修己治人”，“修己安人”。也就是说，要以社会作为人生坐标的参

照系，人格修养是在为社会和国家服务中实现的；人格修养不以个人得道、独善其身为限，而是追求“仁义与事功合一”，追求个人与家庭、国家、社会的和谐，造成天下太平的盛世。

③ 追求“仁”与“智”的统一。中国教育思想的主流，都以仁智统一为理想人格（圣人）的主要特征。仁就是“爱人”，就是完美崇高的道德境界。智就是“知人”，就是认识人之所以为人的道理，认识人和人之间应当有的伦理关系和准则；智就是理性和智慧，具有判断是非、善恶的能力，提高人的理性和智慧，就能使人自觉为善。仁智统一，体现了人格修养中的人道原则与理性原则的统一。

④ 追求人格修养的精神境界。理想的人格修养追求一层高于一层的精神境界，所谓“圣希天，贤希圣，士希贤”。士希望达到贤人的精神境界，贤人希望达到圣人的精神境界。圣人追求人与天地万物同为一体的精神境界，达到了这种境界的人，亦得到了一种最高的幸福，称为“至乐”。“至乐”境界是一种精神生活的平静、满足和享受。儒家教育的人生最高理想，就是成为尧舜那样的圣人。追求圣人的精神境界，是不可能在某个定点结束的。所以，孔子和先贤都主张活到老，学到老。用今天的话来说，他们执着于“终身学习”，终身修养。

（3）自觉修养　儒家教育讲人格培养，注重的是教导人自觉修养人格，强调理性自觉原则。例如，孟子指出，人之所以异于禽兽者，在于人有理性，人有理性，才可能对人道有明白的认识；圣人能明察人道和万事万物的规律，从而能自觉地“由仁义行”。所以，历史上很多教育家都强调教育在人格培养中有两方面作用：一是教人理解和体会人之所以为人的道理，理解和体会人与人之间的伦理关系与准则；一是教人自觉地行“为人之道”。认为这两方面作用，都要靠自己的学习和修养来完成。儒家强调人格修养要“诚”，诚者不欺人也不自欺，意志专一，内外一致，这叫做君子“慎独”。只有诚心诚意进行持久不懈的修养，才能把自己培养成为君子、大丈夫，乃至圣贤，达到理想的完全人格的精神境界。有了这种人格境界，一个人在必须作出牺牲时能自觉地“杀身以成仁”和“舍生取义”。

（4）影响与变迁　儒家培养完全人格的教育理想，和理性自觉的修养理论，对于培养民族精神起到了持久的积极作用。它造就了一批又一批的中华仁人志士，在社会动荡、国家危机、民不聊生时挺身而出，不怕苦难和牺牲，前仆后继，死而后已。当然，这种人格教育理想的内容有着封建时代的烙印。

到了近代，儒家的人格教育思想受到了批判和改造。

20世纪的思想家和教育家，清除儒家人格教育思想中的封建杂质，提出培养“新人”的口号，用培养平民化的自由人格来取代古代的圣贤，要求人格独立、个性解放，形成了新的人格教育思想。例如，被毛泽东尊称为“学界泰斗，人世楷模”的教育家蔡元培，他认为，“教育是帮助被教育的人，给以发展自己的能力，完成他的人格”。所以，在改造封建旧教育时，他提出“养成共和国民健全之人格”的教育宗旨，所谓养成健全之人格，他解释说，就是要养成德智体美和谐发展的人格。他在执掌北京大学时，又着力改造大学的“学而优则仕”的旧习性，将北大彻底转变为“研究高深学问”的大学。他说：“大学为纯粹研究学问之机关，不可视为养成资格之所，亦不可视为贩卖知识之所。学者当有研究学问之兴趣，尤当养成学问家之人格。”人格与资格，只一字之差，却是代表新旧两种截然不同的教育思想。蔡元培的“健全人格”的教育思想，是在批判儒家封建教育思想的基础上，使重视人格培养的思想传统在更高的层次上得到了发扬。

3. 以道德为中心、以经典为依据的教育内容

这是中国教育思想传统的另一个“一贯之道”。

（1）以道德为中心　在中国传统中，关于教育内容的思想，在古代注重“六艺”，所谓“诗、书、礼、乐、射、御、数”，

后来常有“博学”的提法,主张要使学生获得多方面的知识和比较全面的锻炼。明末清初以后,进步教育家还提倡“实学”,即重视自然知识,学习农工商贾等各种技艺知识,增广生活经验,注重经世致用的知识教育。但是,教育内容的中心始终是伦理道德。因为,人格修养的核心是“明人伦”的道德修养,自然要求在教育内容上,要以学习伦理道德的知识和锻炼为主;一般文化知识的学习要服从于道德教育的需要,科学教育的内容极少,而且被置于一个很不重要的位置。古代教育名篇,如《学记》、《大学》、《中庸》、《师说》等,以及为数众多的民间教育文献——家书与家训,有极其丰富的道德教育内容,念念不忘的就是如何启发人的道德自觉,提高道德境界的问题。

(2)以经典为依据　直到废科举、兴学校以前,我国教育内容,一直以经典为依据,用经典作教材。孔子教学生的教材,就是古代的典籍,不过,他作了充实与改造,据说重新编纂了《诗》、《书》、《礼》、《乐》和《易》为教材。大概在汉之前,就已经有了以经书为知识渊薮与真理依据的观念。五经的内容,当然不止是精神与人格,还涉及了宇宙、政治、自然、社会各个方面,诸如天地阴阳、四时五行、经济人伦、山川溪谷乃至草木鱼虫等等。所以,汉代“独尊儒术,罢黜百家”以后,儒家五经是法定的基本教材。正如有的学者所

说:“经书标准性内容,对于人类精神所支配的种种生活来说,无论在内在的道德教化层面还是在外在的实际应用层面,都是广泛普遍的依据。”其实,儒者之所以能继续和维持自己的传统,并与其他学派分清界限,在相当大的程度上,也是依靠它的师生传承与经典的传授系统。

后来,宋朝教育家朱熹,提出“四书”即《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》作为大学的基本教材,并对各书进行重新解释;只有学完四书,才可再读“五经”。在宋元明清时期,朱熹的《四书集注》,成了法定教科书。四书五经一直是我国教育的基本教材,就连童蒙课本,如《三字经》、《千字文》等的内容选材也是以经典为依据的。

孔子说:“温故而知新,可以为师矣。”还说“述而不作,信而好古”。这些都是孔子的治学经验,也可以把它看作是关于教育内容的思想。“温故”是学习传统的东西;“知新”是对于传统的东西有所引申,有所发挥、有所理解、有所体会。必须能够这样,才可以为师。孔子是这样说的,也是这样做的。所谓“述而不作,信而好古”,其实是要以述为作,于“好古”之中,加进他自己的理解和体会。孔子所创始的儒家学派,继承、发挥了他的这种精神,把他的理解和体会加入在他所“述”的古代典籍之中,这就丰富了他所述的“古”的内容。后来儒家的人在传述古代典籍中,又将他们

自己的理解和体会加入到他们所“述”的“古”之中，好像滚雪球一样，越滚越大，儒学的内容越来越丰富，但基本思想和精神不变，以致绵延千年而不绝。

4. 以学习与修养为基础的教育方法

我国有着“为学之方”的悠久传统。“为学之方”，用今天的话来说，就是治学和教育方法。我国教育文献中，关于教育方法的内容很丰富。例如，二千多年前的教育名篇《学记》，就已经有对教与学的方法的系统论述。一些毕生从事教学实践的教育家，也很重视自己治学和治教方法的总结。例如，朱熹论读书法，就是系统化的治学方法。由于我国教育思想是以如何造就完全人格为主题，因此，形成了以自己学习与自觉修养为基础的教育方法传统。

(1) 以学习和修养为基础　我国历史上的教育家们，热中于讨论教育和修养的方法。正统派儒家的教育方法主要是两条：一是通过教育，对“人之理”或“人之道”与道德规范有明察，但每个人明察的程度有不同，要靠用功学习来提高；二是通过教育，有明觉的心理状态遵循道德规范行事，但明白觉悟的心理状态也有程度不同，所以要用修养功夫来提高。这两条用朱熹的话来说，就是“识得此理，以诚敬存之”。或者说，“涵养须用敬，进学在致知”。“敬”，是指专心致志，谨慎认真的意思。明理和诚敬不可分割，学习

和修养的坚持都要由意志的专一来贯彻。

（2）学习和修养的方法　在传统中，关于学习和修养方法的大量论述有三个特点。

① 重视对学习过程的分析。《中庸》曾经把学习过程具体化为："博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。"后来朱熹对它作了解释、发挥。说这是"为学之序"的教学五步。这里包括了由学到行的完整过程，综合了儒家重视学习、思考和实行的精神。

② 注重学、思、行并重。以上教学五步中的"问、思、辨"，中心是思。正统儒家的学习方法强调学思行并重。所谓"博学之"，包括要多闻、多见，但主要是博览和熟读圣贤之书。博学不能杂乱无章，要有一个中心加以统帅。因而要由博返约，这样就能以简驭繁，触类旁通。由博返约需要思考。孔子说："学而不思则罔，思而不学则殆。"只有学而且思，才可免于迷惘和危殆；而从积极方面说，把学问思辨结合起来，正是从学中汲取智慧的途径。朱熹强调熟读圣贤之书要"精思"。精思的过程是"无疑——有疑——解疑"的过程。他说，开始读书时，未知有疑，渐渐有了疑问，接着会节节有疑，过了一番后，疑问渐渐解开，以至融会贯通，这才是学。这里所说的从无疑到有疑再到解疑的过程，也就是发现问题和解决问题的过程。无论是发现问题还是

解决问题,都是精心思考的结果。学和思结合都是为了知,知还要和行结合。学习过程的完成在于“笃行”,就是要认真实行。因为只有在行中知,即在行动中切己体察,体验“人之理”,才能获得真知;更重要的是学习的目的是为了行仁义,所以要身体力行。

③ 特别重视学习和修养态度的培养。几乎所有的教育家都强调学习态度,他们用不同的语言表述基本相同的意思,主要是:1. 要立志,树立远大的志向。2. 要有好学、乐学的态度。孔子说得好:“知之者不如好之者,好之者不如乐之者。”明代王心斋写过一首《乐学歌》,说:“乐是乐此学,学是学此乐;不乐不学,不学不是乐。”他把学和乐视为一物,这个很好的见解,反映了以学为乐是儒者的传统。3. “为仁由己”,教师“只是做个引路底人”,要靠自己学,自己读书、自己思索、自己体悟。所谓自求、自得、自省,要在任何时候都能做到“慎独”,都不放松对自己的言行作自我检查,自我监督。道德要成于内而形于外,修养的核心是自己的内心世界符合社会公认的准则和规范,因此修养贵在自觉,自觉为善,自觉拒恶。4. 要有专一有恒,虚心,实事求是的态度。如孔子所说:“知之为知之,不知为不知,是知也。”并要有“锲而不舍”的精神,经受艰苦的磨炼。总起来说就是用功学习,下功夫修养。

（3）**教的方法** 教师是教导学生学习和修养的引路人，上述学习和修养方法，自然就是教师教导学生的基本方法。除此之外，还有专从教的角度提出的方法，主要有：①启发诱导。孔子首创启发式教学，后儒教育家也很强调教学要注重启发诱导。如《学记》提出的"道（导）而弗牵，强而弗抑，开而弗达"。即要积极引导，但不硬牵着学生走；督促勉励，但不强制、压抑；打开思路，但不提供现成答案。这讲的也是启发诱导。② 因材施教，从学生个人的实际情况出发，根据个人的特点和要求进行教育。教师要掌握学生的心理差异，学习中的长短、得失，帮助他们发扬优点，克服缺点。所谓"教也者，长善而救其失者也"。③ 教学必须循序渐进，要从小成至大成，由"教事"至"穷理"，安排合理的顺序。例如，伦理道德教育，小学重点在"教事"，即从"洒扫、应对、进退之节，爱亲、敬长、隆师、亲友之道"开始，使儿童在日常生活中，通过具体行事，懂得伦理纲常规范，养成良好的行为习惯。大学重点在"教理"，重视指导自学与研究。④ 师生共同研讨。儒学教育家普遍重视师友之间相互观摩，相互交流，切磋琢磨；认为"独学而无友，则孤陋而寡闻"，所以，把亲师、乐友作为重要的教育要求。特别是我国的"书院"制度，就有这种自由研究、师生感情甚笃的传统。

（4）**教师风范和师生关系** 在传统中，对教师风范和师生关系有很多论述。我国强调“师道尊严”，韩愈的《师说》提出了教师的基本任务：“师者，所以传道，授业、解惑也。”教师肩负传道重任，自然要有严格的要求。“学而不厌，诲人不倦”；能“温故而知新”；要以身作则，注重身教示范；能教学相长。“教学相长”的本意是指教师本身的教和学相互促进，教师教导他人的过程也是一种学习。教学相长，后来被引申为教师与学生之间的相互学习，共同切磋学问，相互促进。以上都是教师应具备的条件。在师生关系上，既讲“尊师”、“严师”、“隆师”等，也提倡“爱生”，关怀学生的健康成长。师生关系以对“道”的掌握和实践为转移，不论年龄、地位与资格，只要他掌握了“道”，实践了“道”，皆可师之。“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”也是这个意思。以上所述的教师风范，尤其是“学而不厌，诲人不倦”的教育精神，已成为中国教师的优良传统。

我国关于教育方法的内容很丰富，有不少精辟的见解。但主要是经验总结，大都呈现为一种道德的格言，口诀式的至理名言，缺乏系统的概括论证。

5. 大一统的教育制度思想

大一统思想在早期儒家中已经存在，但经过董仲舒的改造，更契合专制君权的需要。从汉代“独尊儒术”以后，

儒学与政治权力结合，改变了先秦儒学的人本主义性质与路向，走上政治化、国家化的道路。从此大一统思想一以贯之，它也体现在关于教育制度的思想传统中。教育制度的大一统思想，主要表现在以下几个方面。其一，文化教育权力应高度集中在君主和朝廷手中。其二，儒学和儒家教育思想是教育制度的统治思想，它控制着整个教育实践。其三，儒学经典成为法定的统一教材。通过教育和对民众的教化，将儒家思想学说中的价值观念与行为准则，逐步渗透到了普通人的意识与生活，儒学成为精神生活中的绝对权威。其四，教育制度与科举制度结合，强化了大一统教育思想。儒家设计、实施和多次修补的教育制度，是以私塾、官学和书院为基本形式，以科举选士为核心的教育体制。它将人文精神的教育系统与教育知识的管理系统并轨，人格培养与官员选拔合一，研读儒学经典可以作为晋身之阶，这是最有力的导向，从而形成了"学而优则仕"读书做官的教育观念传统。本来"书院"有自由研究的传统，与官学的思想霸权之间有一定的平衡和互补作用，但由于科举考试的整个导向，书院时常被官学化，所以，也逃不出大一统的牢范。

大一统的教育制度思想，造成了教育的国家化、政治化和伦理化的传统特色，造成了以圣人之是非为是非的权威

主义的教育传统。

以上从教育理想、教育内容、方法和制度四个方面,叙述了中国的教育思想传统。所叙述的这些内容,大都散见于各类著述之中。直到19世纪,教育家们并不把教育知识作为一类独立的知识来看,而是在政治、社会、人生、历史、宇宙等范畴里来讨论教育问题。因此使人感到东鳞西爪,似乎没有系统。但是,形式上没有系统,不等于实质上没有系统。然而,由于教育言论,很多是“言简意赅”、“文约义丰”,或一词多义,或多词一义。因而不容易深刻理解,却容易望文生义,以今度古。这些都增加了研究者把握中国教育思想体系的难度。因此,中国的教育思想传统是什么,很难说清楚。以上所述,有可能谬误不少。

• 近代以来的中国教育学

作为学科形态的教育学,我国是从外国引进的。先是从欧美输入,后又学习苏联。并在输入外国教育学的基础上,创编了自己的教育学。

1. 从国外输入教育学

19世纪末20世纪初,西方教育学开始传入中国。先是以日本为媒介,传入赫尔巴特学派的教育学。由于它是先

传入日本,再从日本传入中国,几经辗转,传入我国的,实际上是日本化的赫尔巴特教育学。20 世纪 20 年代起,我国从欧美引进教育学,不再通过中间媒介,直接翻译原文教育学著作。例如,前面介绍过的夸美纽斯的《大教学论》,卢梭的《爱弥儿》,斯宾塞的《教育论》,赫尔巴特的《普通教育学》等,都陆续有了从原本直接翻译过来的中文译本。从国外引进的教育学中,最多的是美国教育理论,特别是杜威的著作,除了《民主主义与教育》,杜威的其他教育论著也有不少译成中文的。

2. 创编自己的教育学

在引进国外教育学的基础上,出现了一批中国人自行编著的教育理论著作,主要是教育学教科书。特别是 20 世纪 30 年代,自行编著的教育学或论著,已不再是对外国教育原著的照样画葫芦,而是有了自己的语言和形式,注意应用中国自己的材料来阐发教育原理,在一定程度上反映了西方教育学与中国教育思想传统的交融,出现了一些比较好的教育学著作。如孟宪承的《教育概论》,吴俊升的《教育哲学大纲》,钱亦石的《现代教育原理》等,从体系到内容都比较完整、系统、充实。以孟宪承的《教育概论》为例来说,对教育与儿童发展的关系、教育与社会的关系、教育的意义和目的、各类教育机关、学校系统、教育行政、课程、教

学和教师等问题都作了系统的论述。这些著作在我国近现代教育学科的建设上,曾起过积极的作用。不过,在教育观念和内容取材上,自编的教育学仍然较多地依赖从外国进口的教育学,尤其是杜威的影响。真正独立的有自己研究成果的教育论著极少。

但在教育实践中,有的教育家提出了自己独具特色的教育思想。例如,伟大的人民教育家陶行知的“生活教育”思想。但遗憾的是,陶行知的教育思想,散见在他的教育随笔、短文、书信以及论文中,没有能形成系统的教育学理论著作。

3. 马克思主义与中国教育学

20 世纪 20 年代前后起,以苏俄为主渠道,传入了马克思主义教育思想,译介苏俄教育学与论著,以及译介苏俄教育改革的论著。马克思主义及其教育思想的传入,对中国教育学科的建设有着巨大的影响。30 年代,出现了自己的著作。先是杨贤江(1895—1931)化名李浩吾出版了《新教育大纲》(1930),这是我国第一部试图用马克思主义观点论述教育基本问题的理论著作。书中论述了教育的本质和作用,阐明“教育是观念形态的劳动领域之一”,是社会上层建筑之一,是营谋社会生活的手段,强调“教育是阶级的,是阶级斗争的武器”。揭露了旧中国教育的阶级本质,论述

了教育与经济、教育与政治、教育与革命的关系，以及教师与学生等问题。起到了教育理论上的启蒙作用。这本书是苏区和解放区的师范学校和教育工作者的重要读物。

钱亦石的《现代教育原理》(1934)，也是运用马克思主义观点阐述教育问题的理论著作。全书共九章。包括：绪论，教育的本质与目的，教育的生物学、社会学及哲学基础，政治教育，生产教育，文化教育，教育与人类前途等问题。书中紧密结合中国当时的社会和教育实际，自觉地用马克思主义观点分析问题，作系统的论述。此书为建立中国特色的马克思主义的教育理论体系，作了有益的探索。

新中国建立后，提倡学习苏联，教育界也掀起了学习苏联教育学热潮。翻译了许多苏联的教育学，其中最主要的一本是凯洛夫主编的《教育学》。这本教育学于1939年出版，1948年和1956年曾作过两次修改。我国在50年代初引进的是1948年版的教育学。这是一本试图以马克思主义观点和方法阐明社会主义教育规律的教育学。该书继承了17—19世纪欧洲教育学的传统，重视系统知识的教育，强调课堂教学和教师的主导作用。凯洛夫教育学在当时被奉之为教育学的“经典”，在我国产生过极大的影响。

在50年代和60年代，我国在学习借鉴凯洛夫教育学的基础上，曾编写和出版了一些以马克思主义及其教育思

想为指导的教育学。不过,先是以“苏联式”的马克思主义及其教育思想为指导,后是以“中国化”的马克思主义教育思想,即毛泽东教育思想为指导。后一类教育学,主要内容是诠释毛泽东教育思想和党的教育政策。

总之,近代以来,受外国教育学的影响,我国的教育学日益注重理论体系的建设,尤其注重教科书的编著。在教育学的理论建设上,一直受着三个因素的影响:一是中国自己的教育思想传统。传统不是死的文字,而是活着的过去,传统包括它的优点和缺点,它或显或隐地影响着现实的教育实践和教育学的建设。二是外国教育学,尤其是凯洛夫教育学的影响。从20世纪50年代末开始,我们曾翻来覆去地批判凯洛夫《教育学》,然而,我国现今的“教育学”似乎也尚难摆脱它的影子。三是我国强调以马克思主义及其教育思想为指导。但什么是马克思主义教育思想?如何用马克思主义观点指导教育学的研究?其实并不清楚。因此,对中国的教育思想传统、外国教育学和马克思主义教育思想,进行深层次的反思研究,以求融会贯通于我国教育学,这正是今日我国教育学者自觉关注的一个重要课题。

3　发展中的现代教育学
——教育学还是一门独立的学科吗?

从世界范围看,20世纪的现代教育事业空前蓬勃地发展,教育系统更扩大,教育活动变得更复杂了。教育学这个概念本身也发生了变化,它的研究和应用范围更加广阔了。教育学变化的总趋势是分化与拓展,以及教育学价值取向的多元化。

● 分化与拓展中的教育学

随着教育学的分化与拓展,20世纪有关教育的研究和知识,已不再是用“教育学”这样一门学科所能包揽的了,而是逐渐形成了一个学科群,统称为教育学科。在教育学科这个名称下,主要包括下列几类科目:

1. 由于教育学基础学科的拓展,与相关的学科交叉,产生了一批新学科,如:教育心理学、教育社会学、教育哲学、教育伦理学、教育政治学、教育文化学、教育人类学、教育经济学、教育法学,等等。20世纪50年代以来,教育哲

学、教育心理学和教育社会学成了教育学的三大支柱。

2. 由于教育学向教育的昨天到今天、本国到外国的拓展,产生了教育史和比较教育学。教育史包括本国教育史和各种不同国别的外国教育史,以及全球为范围的世界教育史,等等。

3. 由于教育学向教育过程和管理过程的深入,产生了新的分支学科,如:教学研究类的教学论、课程论、学科教学法或学科教育学、教育技术学等。思想品德教育研究类的德育原理、德育心理学等。学校管理研究类的学校管理学、教育行政学、教育督导、教育测量与评价等。

4. 由于教育学向不同阶段或类别的学校教育的拓展,产生了教育学的另一类分支学科,如:学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学、职业技术教育学等。

5. 由于教育学研究方法的发展,产生了教育研究法、教育统计学、教育规划与预测等学科。

教育学的分化和拓展,展示了教育研究的不同层面和不同角度,可以使人们对教育的认识更丰富、更接近全面。在教育学科群形成的状况下,今日的教育学,已不再是往日一门独立的学科,而有了三种用法:一是用"教育学"指称一个学科门类,即作为教育学科群的总称。二是作为师范院校或师资培训的一门课程的教育学;三是作为教科书的

教育学。

- **价值多元化格局中的教育学**

在19世纪末和20世纪初,教育学已出现价值取向多元化的格局。到20世纪下半叶,西方教育思想流派纷呈,在不同的国家里,或不同的时期内形成不同的优势,其中影响较大的有要素主义、改造主义、永恒主义、存在主义、文化主义等教育思想流派。他们都以某种哲学为指导,提出一套教育主张,各自从不同角度对教育问题作了较以往深入的探讨,但也都具有某种极端性。

在教育学价值取向多元化的格局中,特别要指出的是以马克思主义为指导的教育理论的崛起和发展。马克思主义不仅为发展教育学提供了科学世界观和方法论的指导,而且也对教育学中的一些根本问题作过论述。例如,他们关于教育的社会性质及资产阶级教育实质的论述,关于教育对无产阶级和人类解放的意义的论述,关于人的发展和个人全面发展的理论,以及他们提出的"消灭阶级的教育",实现"每个人的全面而自由发展"的理想,等等,都为人们科学地说明现代教育事实,合理地择定教育学的价值取向,提供了理论基础。正是在马克思主义的影响下,社会

主义国家尝试创立体现社会主义价值体系的教育学。而在资本主义国家,也出现所谓"西方马克思主义"和"新马克思主义"学派的教育理论。虽然这是非"正统"的,其中有错误和谬误,然而,他们对资本主义现代教育阶级性的深刻揭露和批判,对平等的、人道主义教育目标的倡导,不能不从中看到马克思主义的巨大影响力。

在中国以外的第三世界国家中,也可以看到马克思主义对教育学的影响。例如,巴西教育家保罗·弗莱雷(Paulo Freire,1921—1997),在1970年出版了他的教育理论代表作:《被压迫者教育学》。从这本书中就可以看到弗莱雷对马克思哲学传统的大量借鉴。这本书的中心论题只有一个:被压迫者如何通过教育获得解放?

弗莱雷在书中揭露和批判现代技术发达社会中,普遍存在压迫和被压迫的社会关系,压迫者把人降格为非人性化的"物"、"东西",使人失去了人的尊严。他猛烈地抨击现代灌输式教育。指出是压迫者设计和利用灌输式教育,把压迫者的世界观、思想意识强行灌输给被压迫者,灌输给学生。"灌输"控制了学生的思考和行动,抑制了他们的创造力;使学生麻痹、轻信和盲从,成为世界的旁观者,不介入,不怀疑,不反思,自动地习惯于压迫者创设的各种规定,顺从压迫者的意志,从而维系和强化统治结构。所以,为争

取解放而斗争的人们，必须彻底摒弃灌输式教育。弗莱雷提出一种提问式的对话教育理论来代替灌输式教育。所谓提问式对话教育，是把人们目前的处境作为问题提出来，教师和学生合作调查有意义的主题，作为教育项目内容，进行对话。教育对话过程也就是对现实的反思和行动过程，通过批判性反思，认识现实世界的真相，并使受教育者能够以行动主体的身份，反抗社会压迫，提高社会公正和平等，创造民主社会，恢复人的尊严。对话教育把学生看作成长中的批判性思想者，它以创造力为依托，培养学生的批判精神和批判能力，“让人民终于感觉到他们像是自己思想的主人”；以实现人道主义的解放实践。

弗莱雷揭露了被神圣化了的现代教育的性质，激发了人们把教育改革导向人的解放的渴望。大概正是对“教育即解放”的呼唤，使《被压迫者教育学》，被译成20多种文字，越出拉丁美洲，产生了世界性的影响。它被人称为被压迫者的教育“圣经”，是真正革命的教育学。而作者弗莱雷，则被有的学者称为“也许是近半个世纪之内最重要的教育家”。

- **小结**

从第一章介绍历史上几种有代表性的教育学，到本章

概述历史上外国教育学对我们的启示,到简述中国的教育思想和教育学,又回到简介世界现代教育学的分化和拓展,以及教育学价值取向的多元化,都表明今日教育学研究的课题更广泛更多样了。今日我国教育学的视野也大大地扩展了,教育家和教育学者们以更宽阔的胸怀,学习和吸纳世界一切先进的教育理论,追求建设有中国特色的社会主义现代教育学。

从下一章开始,我选择了几个主要问题,向你介绍教育学的基本原理。

阅 读 笔 记

三 教育的人学原理

——教育学视野中的人是什么?

要是你能在所有人的脑子里和心坎上灌注进“发展”这个词,那么你就是“伟大的阿波罗”!

——(德)第斯多惠

代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的,将是这样一个联合体,在那里,每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。

——马克思



玛丽亚·蒙台梭利(Maria Montessori, 1870—1952),**意大利著名教育家,蒙台梭利教育法的创始人。主要教育著作有《蒙台梭利方法》。蒙台梭利认为传统的教育往往立足于惩罚和强制,遏制了儿童天性的发展,她的教育法建立在对儿童的创造性潜力、儿童的学习动机及作为一个个人的权利的信念的基础之上。**

教育，是为了人的成长和发展；研究教育与人的成长发展的关系，是教育学永恒的主题。以人的成长和发展为对象的教育，自然要以对人的认识为基础；凡是与人本身有关的一切知识，都与教育有关。因此，研究人，这是教育学的课题，然而，这并不是教育学所独有的课题。生理学、心理学、哲学、人类学、社会学、文化学等学科都研究人。那么，是否只要将这些相关学科关于人的知识“搬运”进教育学，就是教育学对人的研究了呢？

似乎不是这样简单。教育者面对的不是一般的人，而是特殊的人，是一个个活生生的、有差异的但却是整体的个人，他们是教育对象，被称之为受教育者。教育学对人的研究，既不是研究人的某一方面，也不是研究一般的人，而是研究作为教育对象的“人”，即研究受教育者。因此，教育学不能简单“搬运”其他学科对人的研究成果，而是在“整

合”一切关于人的知识的基础上,独立探索教育对象,才能获得关于教育对象的完整认识,形成教育学关于受教育者的发展与教育的理论。我把它称之为教育的人学原理。即从人学的视角解释受教育者和教育是什么。

下面先从教育学对作为教育对象的“人”的发现,开始介绍教育的人学原理。

1 教育学领域中对人的四次发现 ——教育对象是谁?

教育以人为对象,这是尽人皆知的经验事实。然而,迄今为止的教育史表明,虽然从来没有人否认教育对象是“人”,但并不是都把人当作“教育对象”,也并不是都把教育对象当作“人”来对待。人类经过长期的探索,直到近代以来,才逐渐对作为教育对象的“人”有所认识,这种认识,可以称得上是对教育领域中的“人”的发现。教育学对教育对象的探索中,曾有过四次发现。

- **人是教育的对象**

在非正规教育场合,个人随时可能得到别人的教育,暂

时充当“教育对象”角色;然而在一定级别、一定类型的正规教育中,尽管一直有人受教育,但在很长时间里,“人能不能受教育”却成为有争议的问题。欧洲中世纪长期盛行天主教的“原罪说”,断言自从亚当作恶以后,人生而有“罪”,是“受神罚的人”,自己不可能具有任何善良的思想,只能受宗教的教化,靠祈祷去赎罪。从而否认人有受教育的必要性与可能性。夸美纽斯对人的原始状态重新加以解释,断言“我们最初的和原始的状况”下,“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”,“有人说,人是一个‘可教的动物’,这是不坏的定义。实际上只有受过恰当教育之后,人才能成为一个人”。前面介绍过夸美纽斯在表述他的普及教育理想时,第一次系统论述了人的可教性。他把人的心理比作“种子”,说明“人心的能量是无限的”,用来隐喻人的“神圣的可教性”。他详细阐述了,只要是人,谁都具备如下四种能力:1. 有助于理解事物的悟性;2. 选取有益事物且抗拒有害事物的意志力;3. 付诸实施的实践力;4. 语言能力。这四种能力都足以表明人有学习知识受教育的能力。18世纪初的英国教育家洛克也断言,人们之所以或好或坏,或有用或无用,“十分之九都是他们的教育所决定的”。近代以来,人们普遍受教育的可能与权利总算得到确认,社会为越来越多的人提供越来越多的受教育机会。人被认可为

“可教”之材，这可以称为教育对象的发现。

不过，个人进入教育过程以后，“是否可教”，特别是对“难教”的学生，“能否达到应有的教育程度”，例如成为“合格”或“尖子”学生，依然是个问题。这既是一个实际问题，又是一个教育观念问题。

- 教育对象是人

在认可人有受教育能力以后，进一步面临的问题是受教育者在教育中的地位。作为教育对象，受教育者处于受动的地位，但问题在于受教育者是有能动性的人，教育者的教育影响需要经过受教育者的内化，才能实际上受到教育。其条件在于受教育者个人是否发挥自主性。

可是，人类在很长的时期中，曾经把受教育者的被动性作为社会的期望，将听话、盲从、奴隶般服从，作为价值标准。在那种情况下，受教育者并不被当作“人”来对待。如果受教育者成为“人”，表现出人的自主性，就会受到“非人”的待遇，例如要受鞭笞等种种体罚；反之，受教育者成为“非人”，丧失自主意识，才能受到“人”的待遇，受到激励和尊重。卢梭的“自然教育”理论，表述了关于教育对象的新的构想。他发现了教育对象是人，发现了人的价值就是人

自身，据此他揭露封建专制社会把教育作为奴役、折磨和遏制人的过程；提出要把教育改造成解放和发展儿童天性的过程。卢梭设计的爱弥儿教育，以发展受教育者的自主能动性为价值标准，尊重儿童，确认儿童在教育过程中应有的地位，他说："在万物的秩序中，人类有它的地位；在人生的秩序中，童年有它的地位。"卢梭实际上把教育对象置于教育过程的中心地位，把教育过程变成学习和自我教育的过程；并相应地改变传统的教育者职能，教育者主要职责是控制、调节整个教育环境，指导儿童主动学习。为此，教育者的工作必须从观察和研究受教育者开始。研究什么呢？卢梭认为：首先要研究人类一般的特点，这些特点表现为各种各样的素质，诸如智慧、能力、意志、情感、爱好等等，还有两性差异。其次是研究年龄差异；第三是研究个性差异。教育者通过观察和研究，发现教育对象身上所表现的人的一般特点，年龄特点和"特有的个性"，才能有效地指导他主动学习，帮助他自主能动地发展。卢梭认识到儿童是人，和成人一样具有独立价值，应该受到尊重，认识到受教育者在教育过程中的主动地位，堪称是教育对象的又一次发现。

不过，卢梭设计的教育情境是在家庭中实施的个别教育。但问题在于从那时以后，教育发展的趋势正与他设计的教育情境相反：公共教育制度兴起，集体教育取代个别教

育，大量知识源泉转化为“教育资料”，灌输式教学和被动吸收式学习方法盛行。在新的背景下，人在教育过程中作为被动的教育对象与作为自我教育主体的双重角色的矛盾，反比以往突出。这就引起了关于教育对象问题的进一步探索。

- 教育对象是学习的主体

在公共教育制度发展的条件下，杜威的民主与生长教育理论，表述了关于教育对象的新构想。他批评旧教育“消极地对待儿童，机械地使儿童集合在一起，课程和教学法的划一。概括地说，重心是在儿童以外”，所以，教育中要实行“哥白尼式”的变革，将重心转移到儿童：“儿童变成了太阳，教育的各种措施围绕着这个中心旋转，儿童是中心，教育的各种措施是围绕着他们而组织起来”；“教育的改造，要使学生在运用智力进行有目的的活动中进行学习”。这种变革的新观念是什么？第一，教育旨在受教育者的生长和发展。第二，把教育对象置于教育过程的中心，把“教”为主宰的教学活动转变为学习活动为重点，学生由被动接受知识变为主动获取知识；教师的职能相应地从权威地传授知识，转变到了解学生的能力、兴趣爱好、需求与态度，成

为学习指导者。第三,基于民主教育的理念,“使每一个学生有机会在有教育意义的活动中使用他的能力”,赢得他们能从中得益的最好的教育的权利。第四,以学生主动作业的活动课程方式,使学生成为学习方法的主人,不仅发展理智方面的责任心,而且“培养个人和别人共同生活和合作共事的能力”。这些新观念所勾画的教育对象形象是:受教育者是向前生长发展的主动学习者。用今天的说法,是学习的主体。

杜威的研究已经涉及到受教育者在教育过程中的自由、权利与责任的问题。后来人们的进一步探索也发现,受教育者的地位取决于教育过程允许他们自由的程度,以及受教育者所承担的责任的性质与限度。联合国教科文组织1972年出版的《学会生存》表述了这一思想。书中指出,“现代教学同传统的教学观念与实践相反,应该使它本身适应于学习者,而学习者不应屈从于预先规定的教学规则”。这就是说,不是让受教育者迁就教育过程,而是让教育过程适应受教育者的情况与需求。为此,一方面赋予受教育者以适当选择的自由,“应使学习者成为教育活动的中心;随着他的成熟程度,允许他有越来越大的自由”,另一方面,应使受教育者不仅对他本人的学习而且对教育本身承担一定责任。“所有学习者,无论是青年还是成人,不仅应该在他

们本身的教育中,而且应该在整个教育事业中发挥他们负责任的作用。"

从杜威到《学会生存》,确认了受教育者在教育过程中的学习主体地位,堪称是教育对象的第三次发现。

当然,迄今为止,这还只是一种设想,只是从大量的议论与有限的试验中获得的见识;就整个教育的情况来说,尽管近代以来人们关于教育对象的探索不断取得进展,但无可否认的事实是,在教育中,至今还相当普遍地存在的现象是,把受教育者当作被灌注知识的"容器",甚至使受教育者"像动物那样受训练,而不是像人那样受教育"。

- 成人也是教育对象

在相当长的时间里,人们普遍认为,教育只是人生中某一阶段的事情。虽然,"活到老,学到老"是我们的古训,伊斯兰教的"古兰经"中有"从摇篮到坟墓"的教育的说法,不过,那说的只是个人的自我修养。教育学中的"教育对象",只是儿童和青少年。随着社会与教育实践的发展,成人教育也逐渐发展起来。特别是在20世纪50年代以后,先是成人教育系统崛起,后又提出了终身教育概念,于是,"成人是否能学习,需不需要教育"的问题,引起了国际教

育界的争议。

现代教育学的探索,确认了成人需要教育。因为在当代,社会急剧变化,科学技术高速度地不断进步,从学校获得的大量知识,不再经得起时间的检验,不足以终身受用;社会的经济、文化各方面生活的变动节奏加快,人们要应付未来生活条件和社会的变迁,学会生存,得到幸福,就需要不断地进行自我更新。所有这些,都促使成人产生对教育的需求。从社会来说,需要每一个公民尽可能地发展他的潜力,学会如何继续不断地完善他自己,他们才能在为社会服务中作出更多的贡献,促进整个人类的继续进步和完善。因此,成人需要教育。不仅如此,而且成人也完全有学习和受教育的能力。首先,根据当代心理学研究,一些心理学家对成年后智力减退的问题作了澄清:认为人类的智力有流体(或流动)智力和晶体(或固定)智力之分;对新奇事物的快速辨析、记忆、理解等流体智力,发展到青年期达于顶峰以后,将随着年龄的增长而有下降的趋势;而运用学得的知识技能去吸收新知识或解决问题的晶体智力,与教育和文化知识经验的累积有关,它在人的一生中却是稳步上升的。第二,脑科学研究的一些新发现,认为人的大脑中还有很大一部分潜在能量未被充分开发。这就是说,成人仍然具有开发和发展自己潜能、继续学习的能力,"所以从本质上讲,

他是能够受教育的”。第三,自古以来,无论是自觉还是不自觉地,总是有成人在生活和工作中终生不断地学习和训练他们自己,改变他们的行为、人生观和知识内容。实践已经证明了成人的学习和自我教育能力。

以终身教育概念为中心,现代教育学对成人学习能力和教育需要性的确认,堪称是教育对象的第四次发现。

上述教育学关于教育对象的四次发现,说明了人的可教性和人的一生都需要教育;说明了受教育者不仅具有可教育和需要教育的特性,而且具有求知、学习、自我教育和发展的特性;说明了教育是为了受教育者的生长和发展;同时也表述了受教育者应有的人的尊严和价值,在教育过程中作为学习主体所应有的权利、自由和责任。这些思想构成了现代教育学关于受教育者理论的基本原理。下面我们围绕这些基本原理作进一步的讨论。

2　人的可塑性和可教性
——教育影响是怎样发生的?

我们常常会遇到这样的情况:对同一种教育现象,不同的观察者会作出不同的判断。例如,有一位教师在上课,有

人会毫不犹豫地认为这就是在进行教育;但如果有人专注于这一节课并没有发生实际教育影响的效果,就会把这一节课看成是教师的一种表演,而不是“教育”。前者注意教师的教育动机和活动形式,后者则是注意教育效果,即教育产生的实际影响。这种情况也反映在教育概念的理论表述中。例如,美利坚百科全书《教育》条中写道:“从最广泛的意义说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程”;中国大百科全书《教育》卷对广义教育的表达是:“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。”又如外国有一位学者说:教育就是学校里所学的东西忘记以后剩下的那点东西。很明显,这些说法都重视教育结果,是从受教育者成长的角度,从对受教育者产生影响的角度来解释“教育活动”,是站在受教育者的立场上来谈教育。

其实,每一位读者朋友凭经验都知道,教育活动是教育者与受教育者共同参与的活动。在教育者有目的的教育活动中,受教育者是承担学习责任和接受教育的人。相对于教育者,受教育者自然是处于被领导、被控制和被教育的地位。正因为如此,仅仅从教育者的动机和教的活动出发,还不足以说明教育,只有当受教育者把教育要求转化为自己的学习、成长需求时,并且从受教育中得到了成长和发展

时,才发生了教育影响;所以现代教育学是从动机与效果统一的观点来解释教育。这样,就产生了一个问题:对受教育者的教育影响是怎样发生的?受教育者在教育过程中是怎样得到发展的?这需要从人的可塑性和可教性是什么意思说起。

- **人的可塑性**

人们常常说,人有可塑性,"教育是心灵的塑造"。可是,人的可塑性是什么意思呢?教育能任意塑造人的心灵吗?

1. **人的可塑性特点**

曾经有教育家把人的心灵比作蜡,用以说明儿童的可塑性,表达对教育力量的信念。可是人的可塑性完全不同于蜡的可塑性,它并不是因外来压力就改变形式。人的可塑性表现为一种特殊适应能力,能对外界影响作出各种变化反应,直到发现能适应外界影响的有效行动方法,在这种适应过程中改变自己。例如,教儿童学习一种动作,他不是按现成动作去做,他会尝试变化动作的因素,根据不同情况将种种因素联合,结果出现新的动作方法。人类学习一种动作,能够发展出许多方法,应用到其他情境,从而开辟继

续前进的可能性。所以，人的可塑性，是指人有改变自己，发展自己的潜在力量；是指人的特殊适应能力，学习能力，获得习惯或发展一定倾向的能力；因此人的塑造，是被他人塑造与自我塑造的统一。

2. 可塑性与养成习惯

人的可塑性是教育影响发生的首要条件。让我们先举个例子来看看。在幼儿园教育中，有些简单的规定，例如：任何儿童都不许干扰其他儿童，任何儿童都不可同时占有一件以上的教（玩）具。这种规定既便于理解又让人感到合理，幼儿遵守起来也没问题。这使儿童渐渐学会自制。儿童在遵守这些规定中学会自制，大概由于二个原因，一是由于养成了上述规定所要求的良好习惯，二是由于在具体场合儿童能够认识到，为了以后的利益，有时值得克制一下冲动。

这一例子说明了，教育要求对儿童发生影响是通过养成习惯和形成认识产生的。养成习惯对塑造儿童新的心理品质和行为方式具有重要的意义。人们经常说"养成孩子的良好习惯很重要"，有的教育家也把教育解释为获得能使个人适应环境的种种习惯。习惯乃是一种工作的效率。任何习惯，不论是生活习惯、学习习惯、还是工作习惯，都意味着活动的轻松、经济和效率。习惯之所以重要，就在于习惯

实际上是行为的自动化。例如,当道德教育的要求转化为学生行为习惯时,道德准则便构成了他内心的信念,他不经思考就会自动作出道德行为。又如,当创新的要求转化为思维习惯时,不论遇到什么问题和情境,他都会自动地寻找新的答案和方法。所以教育常常通过养成习惯来塑造受教育者。

教育养成习惯有两种形式,一种是养成各种常规性习惯,借以提高活动效率,为发展提供更有效地学习的背景;另一种是养成主动性习惯,包括思维、观察、反思等方面的习惯,以求主动地调整自己的活动,应付新情境,构成新的适应能力,从而获得继续不断的发展。前面说过,习惯的养成是由于我们天性的原有可塑性,如果习惯和智力脱离,习惯会变成呆板的外部动作方式,如果不注意养成主动性习惯,习惯会僵硬化,丧失变化、适应和发展的可塑性;如果我们采取近视的方法,求助于刻板的常规和机械练习获得习惯的外表效率,那就是蓄意削弱受教育者的可塑性。只有在养成习惯的过程中,充分运用智力,只有在养成常规性习惯的同时养成主动性习惯,才能保持和发展可塑性。

总之,习惯是成长发展的表现,教育者提出的教育要求,不仅转化为受教育者的认识,而且转化为习惯的养成,才可以说对受教育者发生了教育影响。

3. 可塑性与教育的发展功能

可塑性概念在教育学上的意义，主要是使人们正确理解和发挥教育的发展功能。具体地说，第一，树立教育的信念。可塑性的最基本含义，是人的不定型，可以改变，可以发展，人有学习和发展的潜力；这就自然规定着教育的本质功能是人的改变和发展；教育者完全有理由相信教育改变和发展人的力量。第二，教育塑造不是从不定型变成定型化，而是从不定型不断向教养过渡。教养不仅是获得知识经验，而且是获得习惯，获得常规性的和主动性的习惯，教养水平越高，越能形成和发展主动性的习惯。习惯是发展的表现，通过养成习惯这一环节，能对受教育者发生实际的教育影响，但不能使习惯僵硬。习惯，知识经验，都需要不断更新。第三，承认人的可塑性对教育作用的限制。这一方面是环境的限制：人既能为教育所塑造，也容易受千变万化的环境的无意识塑造的影响，抵消教育功能，成为与教育期望不同的另一种人。另一方面是受教育者个性的限制：人的可塑性肯定了自我改变、自我发展即自我塑造的能力，它可能与教育者的塑造相抵触。尤其是随着人的发展水平提高，“自塑能力”相应增强，而教育者有强烈的塑造受教育者的意识，却不太意识到受教育者的“自塑能力”，在这种情况下，矛盾可能突出起来。所以，要承认教育作用的有

限性，教育不可能任意塑造人的心灵。合理地发挥教育的发展功能，需要教育对人的“自我塑造”与环境的配合、利用、控制与调节。

- 人的可教性

或许有的朋友以为可教性与可塑性概念没有什么区别，其实不然。可塑性是指人有变化发展的潜力，教育能使人改变和发展；而教育是具有方向和目标的活动，人有可教育性，是在可塑性概念基础上进一步说明，人有按照教育所期望的方向目标发生改变和发展的能力。那么，教育所期望的方向目标有什么特点？它是怎样对受教育者发生影响的呢？

1. “教育”的内涵

如果就内涵来说，“教育”是带价值倾向性的词。前面在介绍我国教育思想传统时，谈到从古代起，我国教育就追求“善”。在许慎的《说文解字》中，也用“善”来解释教育：“教，上所施，下所效也；育，养子使作善也。”可见“教育”一词的本义在于“使作善”。教育所期望的方向目标的特点是“善”。

不过，教育内涵的“善”是变化发展的。不同时代的教

育所追求的“善”，有不同的价值判断。在古代，无论中外，教育追求的“善”，主要是伦理学的“善良”道德。到近代社会后，教育不仅仅满足于使个人道德上“善良”，而且扩充为追求个人的“完善”，即以学生身心充分发展为价值取向。从近代转变到现代以后，生产与各项事业的社会化进程，大大加速，人们认识到所谓“个性的完善发展”，依然不够“完善”；所以从19世纪与20世纪之交开始，进一步把“人的社会化”列入“完善”范畴，现代教育引导受教育者发展的方向，是追求社会化的“完善个性”。可见，今日教育追求的“善”已不再限于道德的“善”，而有了多种含义，诸如善良、美好、完善、完满，都可包含在“善”的观念中。当然，在不同社会制度的国家、同一国家中的不同阶级，关于“社会化”、“善”或“完善”的标准和内容是有很大区别的。

但任何时代，国家、阶级的社会现实中，都存在“善”与“恶”的相对状态和趋向，教育并不是青红皂白地适应和满足所有的社会要求，教育所代表的是该社会“善”的趋向，教育意向总是引导受教育者抵拒恶，而选择善，发展善。所以，“使人善”，使人“完善”，这是教育最基本的内涵。

2. 意志力与可教性

前面提到，夸美纽斯在论述人有可教性时，其中有一个理由是人有“选取有益事物且抗拒有害事物的意志力”。

意志力与情感密切相关。正因为人有择善拒恶、择益拒害的情感和意志力,才能接受教育追求的“善”,按照“善”的方向改变和发展。不论是知识教学还是道德教育,要使“善”在受教育者身上实际发生影响,极其重要的一个环节,就是受教育者择善拒恶、择益拒害的情感和意志力的发展。意志力的发展,指意志自由和意志坚定相统一的发展。主动地择善抗恶,择益抗害的态度和能力,是意志自由的表现,按照择定的方向和目标,克服障碍和困难坚持不懈地去行动实现,是意志坚定的表现。这两方面的统一是人的意志力的发展。人有悟性,有语言、有思维,即人的智力结构是人可以教育的条件;而如果没有意志力的发展,教育要求不可能转化为受教育者内在的心理品质和行为习惯。所以,发展受教育者择善拒恶、择益拒害的意志力,是理解可教育性概念的关键。

可是,我国教育传统重视意志坚定,而忽视意志自由,即忽视学生主动选择的态度和能力的培养。我国教育学,长期对学生自由意志的运用和培养问题采取回避的态度;而如今,在正确地重视智力发展的同时,却对意志力,不论是意志自由还是意志坚定的培养都有忽视的倾向。这是值得重视的问题。

3. 受教育者在教育过程中的自由与责任

受教育者意志力、情感的发展，与教育过程赋予他们的自由和责任直接相关。中国教育虽经多年变革，至今在学生自由问题上仍有争议。因此有许多教育学者针对忽视学生自由的教育时弊，极力召唤“个性自由”。但问题在于对学生应有的“自由”如何理解？

不同的学科理解“自由”的视角不同。哲学讲自由，是指人对客观世界的认识和根据这种认识对客观世界的改造。政治学讲自由，是指做法律允许的事情。那么，教育中学生的“自由”是什么呢？

（1）自由与责任统一。赋予受教育者以自由，就是承认他有“自己实现自己意志”的权利；学生的基本任务是学习，他的意志努力应集中体现在学习上。教育中的自由，不是放任自流；而是赋予学生在学习上有自主选择的权利和责任，包括学习内容、方法、学习进度，以及学术观点、价值观念，甚至道德规范等，都可以有选择的自由，并对自己的选择后果负起责任。所以，自由就是自己对自己负责；教育中的自由，意味着责任，意味着受教育者在主动选择和完成学习任务中，培养起对自己的成长发展负责的精神。这是培养他对他人、对社会、对人类负责精神的基础。

（2）自由与纪律统一。卢梭谈教育方法时，认为赋予

学生以“有节制的自由”,是教育取得成效的最好手段。康德谈儿童自由时,认为“教育上的最大问题是怎样把顺从必要的约束与儿童运用自由意志的能力统一起来”。教育中的自由,是有纪律约束的自由。纪律是对滥用自由的约束,使个人自由以不伤害自身和不妨碍他人自由为前提;若行为可能伤害到自己,或妨碍他人,妨碍集体,妨碍学习,则必须严加约束。教育要向学生证明,只有对他加以约束,他才可能学会正确地运用自由;只有习惯于纪律对他自由的约束,才能培养起真正的独立自主、自制的精神。

（3）自由与发展统一。教育中允许受教育者有多少自由,要以他的年龄、成熟和发展水平为依据,随着受教育者的年龄增长和他的成熟程度,允许他有越来越大的自由,即赋予他以更大的学习和发展的责任。

不仅学者,学生们也呼唤自由,可如今的小学生、中学生、大学生们,也许缺乏个性,但不一定都缺乏“自由”。在一切别人管不到、管不住的公共场所,随时都可能见到无节制的自由,即不尊重别人自由的那种“自由”,以及对自己学习不负责任的那种“自由”。在这种“无节制的自由”中能形成“健全的个性”吗?可见,我国教育学多么需要进一步研究学生自由的问题。

• 受教育者是学习和发展的主体

受教育者是学习和发展的主体，这一观念已经得到我国教育界普遍的认同。可是这一观念究竟是什么意思？它使我们对教育概念有什么新的理解？

1. 受教育者：既是对象又是主体

教育是教育者的教导和受教育者的学习二位一体的活动过程。在这一过程中，受教育者既是对象又是主体。教育者按照该社会“善”的趋向和要求，制定计划，选择内容，进行施教，向受教育者传授知识技能、价值观念、道德规范；并且激发、控制和督促受教育者的学习。就整个教育活动来说，教育者是主体，他主导着教育过程；而作为施教对象的受教育者，他必须遵循教育者的教授和指导进行学习，完成教育者提出的学习任务，遵守规则。如果为了强调受教育者是主体，而否定了教育者的教育主体地位，那就抽掉了教育活动的根基，受教育者的角色也不再存在，他变成了教育过程之外的自学者。

然而，就教育过程中的学习活动而言，受教育者又是主体。我们常常可以观察到这样的事实：同一堂课，或同一次团队活动，对不同的学生有不同的影响，有的选取这些内

容,有的选取那些内容,有的因教师讲课中的某一点引起他抑制不住的兴奋,而联想翩翩,其他的他再也不注意了。大量的观察材料都表明,学生在学习上有自己的兴趣、需要和意志,即使刚入学的儿童,他们也已经有了"见解",即已经有了知识和判断的倾向,使他们以不同的态度对待不同内容的学习。这些都说明,作为学习主体,他在学习上有自己的意愿,自发的或自觉的选择随时存在,只有被他选择了的东西,才会对他发生真实的影响。虽然他的选择可能不一定符合教育者的教育意向。

如果不能正确对待教育者在教育中的主体地位,就容易有意无意地助长受教育者的被动性;而受教育者自己则容易对教育者产生依赖性。尊重受教育者学习发展主体的地位,教育者就要自觉地尊重受教育者的独立人格和意志自由,并自觉地发挥和发展受教育者的主体能动性与创造性;对受教育者来说,教育者要帮助他们克服依赖性,认识自己的责任,成为主动学习者。"教育要面向未来",已深入人心,但未来不是教育者给予的,未来是受教育者创造出来的。在大众传媒发达,网络文化扩展,社会多变化的今天,真善美与假恶丑一起混杂在信息爆炸之中,教育者的责任是要帮助他们学会辨别,学会选择,学会自己去发现做人的准绳,引导他们朝着"作善""完善"的方向发展。教育者

之所以要赋予受教育者自由选择的权利和责任，也正是为了指导他学会选择，发展自己的主体能动创造性。

2. 以学习和自我教育为基础

在教育过程中，教的活动与学习活动关系如何，孰为重？让我们先看一个例子：有一位高中数学教师，是毕业于某重点高校数学系的高材生，他在任教时想倾其所有，将他的数学才智奉献给学生。其结果是：学生埋怨这位教师讲着他们无法理解的东西，莫名其妙；教师责备学生笨，哀叹自己的劳动得不到报偿。问题出在哪里？其中一个主要原因是教师只想着教数学知识，忽视学生的学习。正如陶行知在批评传统学校教学时所指出的："先生只管教，学生只管受教，好像是学的事体，都被教的事体打消掉了。论起名字来，居然是学校，讲起实在来，却又像教校。这都是因为重教太过，所以不知不觉的就将他和学分离了。"其实，"重教太过"的背后，是重知识轻学生，因为教师看的、想的是教学大纲、教材、教科书，做的是传授学科知识的工作，日子一久，无意中形成了"为知识而教"的知识中心观念，忘记了自己的任务是教学生学习知识。事实上，离开了学生自己学习，教育的作用就无从发挥。无论知识技能，还是道德，一切教育只有通过受教育者的学习和自我教育才能起真实的作用。尊重学生是学习发展主体，教育就应该以受教育

者的发展为本，以受教育者的学习和自我教育为基础。请看《学会生存》对这个问题的论述：

> 未来的学校必须把教育的对象变成自己教育自己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人；别人的教育必须成为这个人自己的教育。这种个人同他自己的关系的根本转变是今后几十年内科学与技术革命中教育所面临的最困难的一个问题。

陶行知针对"重教太过"，提出教学就是"教学生学"。前苏联教育家苏霍姆林斯基提出，"真正的教育是自我教育"，认为只有学会进行自我教育，才可能成为一个真正的人，自我教育能力的培养应该从儿童入学时就开始。数学家华罗庚曾经说，人的一生中有三少三多：在校的时间少，自学的时间多；有教师的时间少，没有教师的时间多；学的知识能直接应用的少，需要自己创造的多。这"三少三多"也具体地告诉我们，教育，是教学生学会学习和自我教育。这是他一生发展的基础。

3. 活动中发展

受教育者的发展，不仅仅受到教育的影响，也受家庭、各种社会环境因素的影响，还有他自身先天素质的影响。所以近代教育学常常提到"遗传、环境与教育在个人发展中

的作用”问题。撇开历史上关于这一问题的争论不说，就说在现代，教育学所关注的是，这种种影响因素对受教育者的发展是怎样起作用的？

马克思的实践唯物主义率先论定，人在社会实践中，在改造客观世界的过程中能动地改造人自身，这种实践观点得到越来越多的人们的认同。瑞士著名心理学家皮亚杰的发生认识论，从儿童心理研究的微观领域，也发现人的认识来源于实践操作，实践操作活动是感知觉发生的源泉和思维的基础。据此，现代教育学，把活动看作是受教育者发展的决定性因素。

作为发展主体的受教育者，是通过以学习为主的各种活动能动地发展自己的。一个人的潜能和遗传素质、外部的环境与教育，都不过是为这个人的发展提供可能或阻碍的条件，它们不可能自动转化为个人的发展现实，它们都要通过受教育者的活动发生作用。以遗传素质来讲，是个人发展的物质前提和必要条件，但如果没有活动，它不过是“沉睡”在人体内，无从发挥，无从表现，也无从发展；只有在活动中，个体的素质和潜能被“激活”起来，得到运用和发挥，这才使它从个体发展的潜在可能性变成现实个人的发展。

再以环境来讲，环境因素纷繁复杂，并不是都能对人的

发展产生影响，只有那些构成活动对象的环境，才能表现出它对个人发展的意义。活动是连接人与环境的中介，人在活动中，接受环境的各种刺激影响，并为着达到活动的目的，发挥自己的主体能动性，运用自己的潜力和才能，去识别、利用、控制环境因素，寻找适应或改变环境的方法，通过人与环境的这种积极相互作用，个人才得到了发展。例如，一个中学生迷上了南极，他利用图书馆、博物馆、大众传媒等，收集阅读有关南极的资料书籍，参加有关南极考察的报告会，撰写以南极为主题的作文，等等，在这些学习活动中，他不仅获得关于南极的知识，还获得了兴趣、想象、思维、情感的发展。他虽然没有到过南极，但南极是他学习活动的对象，南极与图书馆等一起构成了他真实环境的一部分，这才对他的发展产生影响。在教育学的视野中，脱离人的活动的纯客观的环境，对人的发展并不发生影响；只有个人活动参与其间的部分，才构成他的真实环境，才对他的发展发生影响。又如，在同样的环境条件下，由于人所从事的是不同性质不同水平的活动，环境也就对人产生不同的影响。例如，文科学生利用电脑网络文化环境进行学习，他收集、识别、分析、整理信息，扩大自己的文化视野，提高信息处理能力；但有的却是利用它下载资料，拼凑文章作为上缴给老师的作业，或干脆用下载的文章作为作业，它不仅没有提高

能力，而且形成和表现不良的品质。

学校是学生发展的特殊环境，学校教育是特殊的社会实践活动。只有指导学生积极参与学校各种教育活动，才能对他的发展产生影响。学生还有校外的各种实际活动，如家庭生活、各种社交活动、劳动、文娱体育活动等等，也受各种社会思潮、时尚习俗的影响。其中有对学生发展有利的积极因素，也有阻碍学生健康发展的消极因素，于是，学校呼吁“优化”环境，“纯化”环境。但谁来优化呢？靠教师来优化还是教师和学生共同来优化？既然环境对人的影响是通过人的活动，那么，教育所能做的事情就是通过对学生活动的指导，使他在活动中学会识别、选择、利用、控制和改变环境，在这种活动中他才能获得良好的成长和发展。正如马克思所说：“人创造环境，同样环境也创造人。”受教育者的学习活动与教育者的教导活动，以及他们的共同生活，创造了学校教育环境，这个环境创造着受教育者的发展。

4. 训练·沟通·理解·指导和教育

关于学习主体的观念，也使人们对教育方法和职能有了新的理解。教育过程中常采用训练的方法，没有严格训练不可能养成各种习惯和精熟的技能。所以，教育需要训练，但训练不等于教育。训练是带有强制性的反复练习，它与教育的最大区别，在于没有思想与情感的沟通。教育则

需要达到对教育目的、信仰、价值期望、知识的共同了解。这些东西不能像砖块那样,从一个人传递给另一个人,它只有通过教育者与受教育者之间的思想与情感的交流与沟通,才能获得共同的了解,才能促成受教育者接受教育者导向的情感、理智和道德的倾向。所以,教育方法是人与人的精神相契合,文化得以传递的方法。因此有效的教育方法,一定是很适应于人的心理的教育方法。

国外一位心理学家说:"如果你要想教约翰日语,那么你就需要比知道日语还要多地了解约翰。"我国的流行说法是:"要教给学生一杯水,自己就要有一桶水。"两种说法都有道理,但有很大区别,后一种说法注重知识,前一种说法注重人。对人的教育是整体的,真正的知识学习对受教育者发展产生的是整体影响。所以,有效的教育方法要建立在对人的理解基础上,要了解受教育者身心发展的状况,理解他所处的现实环境,理解他的学习意愿、理解他的心理精神生活,理解他在学习的当时所特有的能力和需求。心理学和教育学总是提醒教育者:更多地了解自己的教育对象!观察、研究和理解受教育者,是教育方法的第一条基本原则。

受教育者是学习发展主体的观念,也使人们对教育职能有了新的理解。这就是从习惯的权威地传授知识,转变

到今天,确认指导是教育的基本职能。指导是从旁引导和帮助受教育者。诚然,学校教育首先是传授知识,但问题在于受教育者不是机器人,是有意识的人,他在教育过程中的一切行为,都受他自己意识的支配,教师传授知识,要转变为他的愿望和动机,才能使他行动起来学习知识。指导就在于激发他学习知识的主动性和作出意志努力;并控制与调节环境,创设条件,选择、组织和调节他的各种活动,以便朝着有价值的方向发展。

以上关于人的可塑性和可教育性概念的讨论,关于受教育者是学习和发展主体观念的讨论,是为了探讨教育影响是如何发生的。耕耘者期望收获。作教师的,做父母的,都期望教育能真实有效地影响学生、孩子的成长和发展;学校的教育改革期望能真实有效地提高人的素质。基于这一点,教育理论和实践都需要深入探讨教育影响如何发生的问题。

3 “童年的秘密”与“未完成的人”——个人的身心发展有什么规律性?

上面说到,教育要真正发挥它对受教育者成长发展的

作用，就要使教育过程适应受教育者的发展情况和需要。现代教育的教育对象包括儿童青少年和成人。那么，孩子是怎样发展长大成人的？成人还能继续发展吗？个人的身心发展有什么规律性可循？让我先从童年说起吧。

- “童年的秘密”

人类的新生儿，外在形式很难区别于动物的幼崽，但是，他具有人的潜在能力，能够发展成为一个人。童年是人一生发展中的最重要时期，因为正是在这个阶段，儿童将学会独立地活动、操作、走路、说话、思维以及形成自我意识和自我控制，学会与他人交往，一句话，创造出人的心灵和发展出人的行为，形成为一个人。这个过程的发生是因为成人的直接教育？还是由于儿童本身的创造？

如果是儿童本身的创造，难道幼儿也有精神生活？

1. “精神的胚胎”

20世纪有一位女教育家蒙台梭利，她写了一本《童年的秘密》(1936)，探索幼儿发展之谜。她认为，幼儿不仅是一个肉体的存在，更作为一种精神的存在，只是他的精神深深地隐藏着，不立即表现出来，儿童犹如一个“精神的胚胎”，这是创造他未来个性的苗床。她说：“儿童有一种积

极的精神生活，虽然当时儿童并不能把它表现出来，而且儿童必须经过一个漫长的时期才能秘密地完善这种精神生活”，只能在发展的过程中逐渐展现出来。

关于“精神胚胎”的比喻和论述，有些神秘。但它表达了一个重要思想：幼儿也有精神（心理）生活，它需要发展；我们不能只注意幼儿的身体发育，还必须关注幼儿的心理发展，并且探索幼儿心理发展之谜，即探索幼儿心理发展的规律。

2. “有吸收力的心理”

儿童有极大的可塑性，儿童心理表现出与成人心理不同的特点。儿童很敏感，有一种从无意识到有意识的感受能力，积极地从外部世界获取各种印象，并有一定选择地进行吸收，构成为他的心理的一部分。蒙台梭利把幼儿的心理称为“有吸收力的心理”。例如，儿童周围的人们讲着一种他不懂的语言，但他经过一系列探索之后，就能够完整地掌握这种语言，具有完美的发音，正确的语法和句法，带有本国人说话中所具有的音调和声调。这种有吸收力的心理并不仅仅吸收语言和重复它。它吸收所有这个国家的叫做文化的东西。难道中国人学会做中国人，美国人学会做美国人，是在他进入学校之后开始的吗？文化、习俗、观念、情操的吸收，在这有吸收力的心理时期，在儿童从出生到6岁

这个时期内就快速地进行着。

“有吸收力的心理”是一种形象的说法,用今日心理科学语言表达,那就是儿童迅速发展的认知能力促使他迅速地吸收知识。20世纪五六十年代以前,人们普遍认为儿童的认知能力极其有限,然而,随着研究方法与技术的不断进步,人们对儿童认知能力的看法,不断更新,儿童惊人的能力与潜能不断被揭示出来。例如感知能力,新近研究表明,从出生开始,儿童所有的器官都已具备某种程度的功能,随着幼儿身体的发育,特别是大脑的发育,各种感知能力得到迅速发展。又如语言能力,有研究表明,出生4天的婴儿已经能够分辨不同长度的语言音节,能区分母语与非母语;2月龄的婴儿能够区分音素;4月龄的婴儿已经表现出对语言刺激的偏好;6月龄的婴儿开始学会保留母语的声音而放弃非母语的语音。0—5岁是儿童语言发展的敏感期,尤其是2—7岁的儿童,语言得到了飞速发展,他开始用语言符号去吸收知识,从事简单思考;用语言传达自己的需要、感情和想法,进而控制自己的生活。

3. 童年的创造

从“有吸收力的心理”,可见儿童有一种创造本能,一种积极的潜力,能依靠他的环境,通过他的活动,构筑起他自己的一个精神世界。他从一无所有开始,经过适宜的环境

刺激,逐渐展现出他的心理活动,令你惊叹不已和不可思议。不妨举几个例子看看。例如:有一个4岁零6个月的女孩和妈妈对话,问她的妈妈:“你的妈妈是谁?”妈妈回答说是外婆,女孩又问:“外婆的妈妈是谁?”……最后竟然问:“那么,第一个妈妈是谁?”这似乎像哲学的终极追问了。又如:有一位爷爷和他刚升到幼儿园大班的孙子相互考问着玩。爷爷问孙子:“二头牛加二匹马等于几?”孙子被难住了,停了一会儿,孙子竟然回答:“等于四只有四条腿的动物。”这个男孩并不知道什么是上位概念和下位概念,但他却无意中运用了上下位概念的转换,来回答他爷爷的考问。这正如皮亚杰强调的那样,儿童的思考并不是成人思考的初级形式,而是和成人不同类型的思考。成人懂得运算规则,不可能有男孩的这种思考方式。

再举一个我偶然观察到的儿童处理人际关系的例子。有两个男孩,大的4岁零6个月,小的3岁零8个月。为了叙述的方便,我把大的称叮叮,小的称咚咚。两人在一起玩积木。咚咚将叮叮快搭成的积木推倒了,叮叮就打了咚咚一拳,咚咚哭了。这时两个孩子的妈妈都出来看,咚咚向妈妈告状,说叮叮打他。叮叮的妈妈随即打了叮叮几下,骂他“不像哥哥”。于是叮叮大声哭起来。叮叮一哭,咚咚倒止住了哭声,或许是出于同情心,他开始劝慰叮叮,叫他不要

哭,但没有用;他叫来自己的妈妈,劝叮叮不要哭;妈妈劝慰叮叮,并批评咚咚不应该将叮叮的积木推倒;可是叮叮还是一个劲地哭。咚咚想了想,拿来最好的巧克力糖哄叮叮吃,可叮叮还是一个劲地哭;咚咚又想了想,下了决心,把他藏着的“变形金刚”拿出来,大大方方地送到叮叮面前,说:“你不哭,我就给你。”叮叮不哭了,两人重新高高兴兴地一起玩了。

分析一下上述故事,咚咚在处理他和叮叮的矛盾中,用了哪些人际关系的策略?①他先是告状;②叮叮哭了后,他先是劝慰;③接着是请求帮助(向妈妈),④再是诱哄(用糖果),⑤最后是赠送。他需要小朋友,就不惜赠送自己心爱的玩具,以投其所好。这位只有3岁零8个月的男孩,并不知道什么是人际关系的策略,但他却无意中自发地运用了五种策略。难怪杜威说:“观察表明,儿童赋有头等社交能力。”儿童具有灵活而敏感的心理能力,对他们周围的人的态度和行为,都会同情地产生感应。他们对成人行为的兴趣和注意,有助于他敏捷的社会反应。儿童的发展不仅是生理和心理的发展,也包括着从婴儿期的亲子依恋行为开始的这种社会性的发展。

上述事例都表明童年富有创造性。幼儿开始学习说话,他所获得的语言是他从周围所听到的,当他说第一句话

时,并不需要为他准备任何特殊的东西。他的思考能力、处理人际关系的社会能力,都不是成人直接刻意教给他的。而是他不断的活动创造出来的。儿童天生好活动,他不断地对他的环境进行一种直接的、有意识的和自主的活动。他通过日常生活中的练习和运动获得经验,在活动中通过对困难的尝试与斗争而得以生长,增加心理能量,记录了他在跟外界接触时所体验到的情感。儿童慢慢地完善着他自己的生活,形成他所特有的智慧。从某种意义上说,儿童是把自己造就成为一个人的创造者。没有人能挑起儿童的担子,代替他长大。

总之,童年的秘密,实际上就是人的生命本身的秘密,这种秘密就在于人的潜在能力,潜在的创造性的力量。

4. 早期教育与儿童的发展

揭示童年的创造性,并不意味着可以减轻教育的责任;相反,更说明早期教育的可能性及其重要意义。儿童要靠成人的抚养、保护和培育才能长大成人。所谓早期教育,不能单纯理解为智力发展,而应该理解为儿童整个心理和个性的形成与发展,早期教育的职责是养护和培育儿童,使他所具有的人的生命能量变得优良和真实,帮助他的创造性潜能获得最充分的展现。因此,早期教育特别需要注意以下几点:首先,要保护儿童娇嫩的心灵,在欢乐中启蒙。无

论父母还是教师，应该自觉地重视儿童的心理即精神生活的存在，除了对他的身体健康发育给予精心的照料之外，对他的心理或精神生活应该表现出特殊的关心，知识和道德的启蒙要讲究艺术和欢乐。其次，注意营造适宜于儿童健康发展的良好环境。活动是儿童固有的学习方式。因此，为儿童提供的环境，应该是欢迎和鼓励儿童心理活动能努力展现出来的环境，是能为儿童活动提供养料，并能引起儿童强烈活动动机的生气勃勃而愉快的环境，这样的环境是打开儿童无限主动性大门的一把钥匙。第三，成人要向儿童学习，理解儿童。儿童是有他特有的看法、想法和感情的；如果想用我们的看法、想法和感情去代替他们的看法、想法和感情，那是愚蠢的事情。如果你想发展儿童的个性，你就必须控制自己，克服“好为人师”的坏毛病；虚心向儿童学习，和儿童一起活动，注意观察儿童发展的实际进程，设身处地揣摩儿童的心理，领会儿童的表示，学会如何满足他们的心理发展需要，引导和帮助他们发展。

尽管20世纪的儿童心理学和儿童教育学有了巨大的进步。但关于儿童，还存在大量未知的东西。真正的进步总是来自对未知的了解和利用。我相信在读者朋友中会有人怀着奉献的激情，进一步去发现儿童，而发现儿童，也就是发现人类自己！

- “未完成的人”

以往,对人的发展研究局限于儿童青少年期,似乎成人已经“完成”了发展。20 世纪五六十年代以来,个体发展的相对无限性被人们越来越清晰地认识到了,现代心理学将身心发展的时限扩展为从生命起点的受孕开始,到生命终点的死亡为止,形成了“人生全程发展”的新概念。

按照这一新概念,成人仍然在发展变化。如果单纯从人的身体机能看,青年期是体能发展的高峰,成年期一开始,体能的效率就开始下降。不过,人的体能下降的速度,事实上并不如一般人想像的那么快速。特别是由大脑重量改变的情形看,20 岁到 80 岁之间只减少了 8% 左右。如果从人的智能发展看,前面已经谈到,成人的流体(流动)智力下降,但晶体(固定)智力仍平稳地发展着。成人的思维活动在一个更加综合的层次上进行,他们的智力性质特点,是在面对问题索解情境中,以长期记忆为基础,综合个人经验与专长知识所表现的深度思考能力。正如杜威所说:“常态的儿童和常态的成人都在不断生长。他们之间的区别不是生长和不生长的区别,而是各有适合于不同情况的不同的生长方式。”成人仍在继续发展,只不过与儿童青少年有

不同的发展任务和特点。

现代教育学吸收了“人生全程发展”的新概念，进一步揭示人的“未完成性”特点。“成人”，其实是“未完成的人”。正如《学会生存》一书所说：“人永远不会变成一个成人，他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程。人和其他生物的不同点主要就是由于他的未完成性。”事实上，人必须从他的环境中不断地学习，学习那些自然和本能所没有赋予他的生存技术。为了求生存和求发展，他不得不继续学习，只有通过经常地学习，他才能完善自己。人一生下来，带着巨大的可塑潜能来到这个世界。这些潜能可能半途流产，也可能在一些有利的或不利的生存条件下成熟起来，而个人不得不在这些环境中发展。虽然，在有限的生命中，没有人能实现自己所有的潜能，达成自己所有的愿望，体验到生命所能给予的一切经验。但是，每个人总是不停地“进入生活”，不停地解决生活中或社会实践中的问题，而得到长进，不停地变成一个人；每个人都可以通过对人生目标的不断追寻和努力，在人类发展历史上留下自己的足迹。实现人生全程发展的这种愿望，需要终身教育的帮助。

人的未完成性和人的可塑性概念一样，都为教育可能性和需要性提供人学的理论基础。成人也是“未完成的

人”,更是对终身教育观念的支持。

• 个体身心发展的一般规律

如果说关于童年和成人的整体发展问题,在一般教育学教科书中谈得较少,那么,关于个体身心发展的一般规律问题,却是现有教科书论述较多的问题。所谓个体身心发展的一般规律,是指不同个体在身心发展过程中所表现出来的共同方面。教育者要了解自己的教育对象,有必要了解这些最基本的规律性。

1. 个体发展的概念

个体发展是指人的身心诸方面及其整体性结构,随着年龄的推移与学得的经验而发生不断变化的过程。个体身心发展概念的内涵包括生理的、心理的与社会性的整体发展。生理发展,主要指身体各器官系统的结构与机能的生长发育、成熟、退化的变化。心理发展包括人的心理能力和个性心理特征的发展,如包括感知觉、记忆、思维、想象等认知能力的发展,情感、意志品质以及构成人的行为动力的兴趣、需要和动机的发展等。社会性发展的内容广泛,包括他对人对己的态度,对社会规范的认识与遵守,对事物的价值判断以及作为一个社会成员所具备的社会能力的发展等。

2. 个体身心发展的规律性

（1）个体身心发展的顺序性　个体身心发展有顺序性，即具有从低级到高级、由量变到质变按次序发展的特性。比如，人的肢体发展大致是遵循从上到下，从中间到四肢，从骨骼到肌肉的顺序发展。认知发展是由机械记忆到意义记忆、由具体思维发展到抽象思维；先有喜、惧等一般感情，而后有理智感、道德感、美感等复杂情感的发展。皮亚杰关于发生认识论的研究，比较科学地揭示了儿童认知发展的一般顺序，即按照感知运动水平、前运算水平、具体运算水平和形式运算水平这样一个顺序发展的。美国心理学家柯尔伯格的研究，认为人的道德认知遵循着从前习俗水平到习俗水平（循规范）再到后习俗水平（道德自律）的发展顺序。

（2）个体身心发展的阶段性　个体的身心发展呈现出阶段性，即不同年龄阶段的个体表现出不同的发展水平和身心整体发展的总体特征，面临着不同的发展任务和发展重点。人们公认个体身心发展的年龄特征，然而对划分年龄阶段的标准却是有分歧的。也很难找到完全一致的阶段划分。现代发展心理学一般将人生全程发展划分为八个阶段：产前期、婴儿期、儿童前期（幼儿期）、儿童后期（少年期）、青年期、成年期、中年期和老年期。教育学家则是以心

理学的这个划分为依据,又以学校教育的等级为参照系来划分年龄阶段,研究各个年龄阶段的发展特点和教育的发展任务。

所谓年龄特征,是指个体在发展的不同年龄阶段呈现出来的一般的、典型的、本质的特征。每一发展阶段经历着一定的时间,先是表现为数量的变化,逐渐由量变到质变,使发展推进到一个新的阶段。人生各年龄阶段是相互关联的,前一阶段的发展水平不仅直接影响后一阶段的发展,也影响人生全程的发展。个人身心的整体发展是这样,身心的某一方面的发展也是这样。例如,以个体的道德发展来看,据柯尔伯格的研究,认为道德判断的发展过程中,存在着顺序不变的、带有普遍性的六个阶段,第一阶段的特征是恐惧惩罚而服从规范;第二阶段的特征是相对功利取向,为求得到奖励而遵守规范;第三阶段的特征是为寻求认可而做“好孩子”;第四阶段的特征是顺从权威取向;第五阶段的特征是法制观念取向;第六阶段的特征是价值观念取向,相信道德法则的普遍价值,认识人性的尊严,凭自己的良知去作是非判断。

(3)个体身心发展的不平衡性　个体身心发展过程中的不平衡性,是指在发展速度上的快慢和发展时间上的早迟不均衡。主要表现在两个方面。第一是身心发展的不同

方面的成熟时间在早迟上的不平衡,如从个体身心发展的总体上看,在现代,人的生理成熟年龄提前,心理成熟年龄延迟。在生理发展与心理发展两个系统内部的成熟程度也是不平衡的。在生理方面,神经系统、淋巴系统成熟在先,生殖系统成熟在后;在心理方面,感知成熟在先,思维成熟在后,情感成熟更后。第二是身心发展的同一方面的发展速度在不同年龄阶段呈现不平衡性,以身体发展来讲,在不同的年龄阶段生长的速度不均衡。如青少年的身高、体重有两个生长高峰期,第一个生长高峰出现在出生后的第一年;第二个生长高峰则出现在青春发育期。在这两个高峰期内,身高体重的发展速度比其他时期迅速得多。

关于人的身心发展的不平衡性,心理学家还提出了发展关键期或最佳期的概念。发展最佳期,是指身体或心理的某一方面机能和能力最适宜于形成的时期。在这一时期中对机体某方面的训练可以获得最佳成效,并能充分发挥机体在这方面的潜力。错过了最佳期,训练的效果就会降低。人的各种能力形成具有不同的最佳期。最佳期的研究对于教育内容程序的安排具有指导意义。

(4)个体身心发展的互补性　互补性反映个体身心发展各组成部分的相互关系。它首先指个体某一方面的机能受损或缺失后,可以通过其他方面的超常发展得到部分补

偿。如失明者,通过听觉、触觉、嗅觉等方面的超常发展来补偿。身心发展的互补性,为个体在某方面机能缺失的情况下依然能与环境协调,继续生存与发展提供了条件。互补性也存在于心理机能与生理机能之间。如良好的心态和坚强的意志可以在一定程度上弥补生理发展方面的不足。互补性还存在于心理发展的不同方面之间,如人的良好情感与坚强意志对智力因素不足就具有重要的补偿作用。互补性的存在,使缺陷儿童的教育具有可能。

事实上,人的不同机能之间的互补与协调,在正常人身上同样存在,只是没有被人们意识到,一旦有机能缺失出现,它就以惊人的方式凸显出来了。互补性的存在反映出人是以整体的方式与环境相互作用的,反映出人的身心发展是一个整体系统,个体身心各个方面不是孤立地发展的,而是相互影响,相互促进,相互制约的。

(5)个体身心发展的个别差异性　发展存在着个别差异,这种个别差异性,是指不同个体在发展速度、发展水平、发展优势和个性等方面的千差万别。主要表现在三个方面:首先表现为不同个体的同一方面发展,其速度和发展水平各不相同,如两个同龄儿童,某一方面的才能一个表现较早,另一个则表现很晚。在国外一个大规模的研究报告中曾经作出这样的估计:“当一年级的教师遇到他班上年龄差

不多都是六岁的孩子时,他事实上面对着一群能力不同的儿童,从他们准备状况的差异来说,实际上是从三岁到十一岁。”其次表现在不同方面发展的优势不同,如有的学生数学能力极强,但绘画却很差,而另一些儿童则相反,他们的绘画能力强而数学却达不到一般要求。最后,个别差异性还表现在不同个体具有不同的个性心理特征。

由于每个人性格受各种社会制度影响而得到发展,由于每一个人的思想不仅是因为他所受的教育,而且还因为天性和教育之间正确的或错误的配合,使人形成了特有的个性。能否让受教育者特有的个性充分地表现出来,运用它,发展它,是教育能否成功的重要条件。

总之,个体发展延着一定的顺序前进,表现出一定的阶段性,发展的速度是不均衡的,不同个体的发展既受共同规律制约又纷呈差异与独特。要使我们的教育有成效,就必须认识和遵循个体身心发展的这些规律性。

4 “教育即发展”
——受教育者发展的教育条件是什么?

以上的讨论,可以概括出一个中心思想:作为教育对象

的人,是不断地成长发展中的人;教育的任务就在于引导、帮助和促进受教育者尽可能充分的发展。这一思想的简单表述就是“教育即发展”。对这一主题,我想再作以下的简要补充。

- 发展性教育

“教育即发展”这是现代教育学的命题。在古代,无论中外,封建教育都扼杀人性,否定个人价值。教育,虽然在客观上是影响个人发展的重要条件,但以往的教育思想和理论,并不有意识地自觉追求教育对个人的发展价值。近代以来,才开始把这个问题作为教育学课题提出来。到了20世纪,这一课题越来越受到重视。30年代的时候,苏联心理学家维果斯基就曾经提出:“教育学不应当以儿童发展的昨天,而应当以儿童发展的明天作为方向。”苏联教育家赞科夫从50年代末起,历经20年持续进行大规模的“教学与发展”的实验研究,探索教学促进发展的新教学论体系。在理论探索与实验研究的基础上,现代教育学逐渐形成了发展性教育的概念。

1. 现代人需要发展性教育

所谓发展性教育,是指自觉有意识地使教育在最大程

度上促进受教育者的发展。这样的教育观念,反映了现代人对个人充分发展的需要。

20 世纪科学和技术发展的突飞猛进,给人类社会带来了史无前例的深刻变化。这种变化的每一方面都产生个人充分发展的需要。例如,精益求精的生产过程要求更加高级的熟练技术,所有职业和工作以及日常生活中的智力、技术含量大大提高,个人要就业谋生,有尊严地生活和工作,需要提高自身的素质,发展能力。又如,社会的多元化和高度流动性,一方面在个人前途发展上,选择和流动的机会增多;加上民主观念的发展,人们已不再甘心于使自己居于社会下层的地位,而渴望获得更好的职业和享有较高的社会地位;另一方面,竞争的激烈,使个人的流动可能性与他的素质和能力的关系越来越密切;个人为谋求在社会中发展的前途,需要充分发展自己。再如,大众媒体、电脑网络的发展影响着每个地方的每个人,它一方面为扩展精神生活提供条件;另一方面,它为政治和经济当局,为各种流行思潮提供了控制个人的特殊工具,个人处于很有强迫性的宣传气氛的环境中,思想和情感受到扰乱;要求得精神生活的自主自由,需要发展自己的批判和选择能力。

总之,从某种意义上讲,新科学技术革命是人的天赋才能的革新;要在由这个革新带来的不断变化的世界中掌握

自己的命运,成为自己前途的主人,就需要充分发展自己。所以现代人需要的教育是一种发展性的教育。

2. 发展性教育的条件

我国教育学强调个人发展的教育条件,尤其重视学校教育对个人发展的主导作用。

在日常生活和工作实践中,个人同样会有发展。不过,学校与影响个人发展的各种社会环境因素和个人自我因素相比,具有特殊的功能,即“主导”的作用。所谓“主导”作用,是指学校对个人发展具有导向、加速和规范的特点。首先是导向,学校教育指导和帮助受教育者选择合适的发展方向,使个人发展与社会发展趋势对个人素质的基本要求相一致,且有利于推动社会进步;其次是帮助创设条件,加速受教育者多方面的发展;第三是在一定程度上规范个人发展。

要发挥学校对个人发展的主导作用,实现发展性教育,需要研究最有效地促进发展的条件和方法。这涉及到教育者的作用、教育目的、内容、方法、制度等一系列问题。这一章仅仅是从人学原理的角度,讨论促进个人发展的教育条件。前面三个问题的讨论,其实也就是在讨论发展的条件问题。这里将前面分散的叙述,作个简要小结,归纳为下列几条原理。

原理一:体验人的尊严和价值　教育要有效地促进发展,首先要把受教育者真正当人来对待,珍视他作为人的独特的创造价值。这个思想人们已经说了很多,可是,实践起来却有很大阻力。例如,把学生当“容器”来灌输知识,或把他当作商品的原料一样加工,把人降格为“物”,失去人的尊严,阻碍了创造力的发展。又如,教育行为屈从于应付考试,把受教育者看成是有待于评分、分等级、分类和贴标签的人,而忘记了他是一个需要全面培养和发展的人。教育测量变成了把学生分成等级的工具。这同样损害人的尊严,压制人的主动创造性,不利于受教育者的充分发展。针对这些现象,有识之士重新呼唤:教育过程要能使受教育者体验到人的尊严和价值,“教育要使人成为人”。

然而,要使受教育者在接受教育过程中,体验到人的尊严和价值,需要条件。不仅要赋予受教育者享有人格独立和尊严的权利,赋予他参与教育活动的权利、自由和责任,成为真正的学习主体;而且也要能够使教育者体验到人的尊严和价值,不屈从于“别人的意志和智力的支配”,能在教育工作中进行自由创造,成为真正的教育主体。这两方面的条件都需要有“人性化”的教育政策和制度的条件来保障。

原理二:整体的生动活泼主动的发展　受教育者是一

个完整的人，他是一个有血有肉，有思想有感情有多种发展可能性的丰富整体。发展性教育是以受教育者得到发展为目标。这种发展不仅仅是智力或能力的发展，而是“尽可能完整的和全面的”发展，是受教育者作为“人”的整体素质的发展。人的整体素质发展的特征，就在于发展人所具有的实践变革的主体能动创造性；因此，整体发展同时应该是生动活泼主动的发展。正如毛泽东提出的那样，学校教育要使“青年们在德、智、体诸方面都得到生动活泼的主动的发展”。

原理三：满足、激起和调节学习需要　受教育者是通过以学习为主的各种活动获得发展的。因此，满足、激起和调节学习需要是促进发展的基本条件。受教育者有共同的学习需要。1990年世界全民教育大会公布的《世界全民教育宣言》，对满足每一个人——儿童、青年和成人的基本学习需要，作过这样的概括：“基本学习需要包括基本的学习手段（如读、写、口头表达、演算和问题解决）和基本的学习内容（如知识、技能、价值观念和态度）”。除了满足这些基本学习需要；也要尽可能满足不同受教育者各种特殊的学习需要。

学校教育不仅要满足、更要调节受教育者的学习需要，不断激起新的学习需要。例如，如今的学习者谋求职业的

需要一般重于渴望求知的需要，然而，好奇心，即理解、认识和发现的欲望，仍然是人类本性中最大的驱动力之一。如果这种好奇心求知欲得到教育的鼓励，它肯定是最强烈的学习动机，能促进人获得更高水平的发展。又如，人既需要学习谋生知识，也需要学习理解生活意义和人生价值，发展积极的人生态度。如今，人们注重前一种需要，却轻视后一种需要，这就要求学校教育加以调节引导，才能使学生朝着完善的方向发展。总之，只有满足、调节和不断激起新的学习需要，才能激发受教育者兴趣，积极参与教育活动，主动学习，得到发展。

原理四：保护、尊重和发展个性　受教育者是具有不同个性的个人，所谓"你永远是你，而我永远是我"，说的就是个性。发展性教育，反对划一地按一个模子塑造受教育者，主张个性的充分发展。它要求培养受教育者对个性的价值感：人的价值，在于人能为人类创造价值；个性的价值，在于有个性的人，能以自己独特的感情、思想和工作，对人类作出富于特色的创造性贡献，所以要保护个性、尊重个性；并且要使教育的一切努力，促进他个性的尽可能高度的发展，使他"变成他自己"，成为他所能够成为的最出色的人。

个性概念的本质特点是自主和独特。这在教育上的意义是：第一，鼓励每个人从社会吸取自己的生活理想，但必

须具有他自己独特的理想,有他自己的目的和问题,并且能独立思考;第二,承认各人的观点,喜欢学习的对象以及处理问题的方式,都存在个别差异。如果这些个别差异受到压制,就不可避免地使学生的独创性被逐渐摧毁。所以首先需要保护个性。

事实上,发展个性,并不要求特意去制造个性,个性是制造不出来的;发展个性,只要求让个性不受阻碍地得到发展起来。为此,至少需要以下一些条件:其一,将保护、尊重和鼓励个性发展作为教育政策和教育计划的基础。其二,在各种教育措施中,考虑到受教育者理智自由和各种才能及兴趣的作用,形成民主宽容、能自由探索学习的环境。使他的创新意识,独特性格,特别的才智和特长,有表现的机会、运用的机会和发展的机会。其三,形成一个真正合作的教育集体。马克思说:“只有在集体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在集体中才可能有个人自由。”使受教育者从真实的教育集体中获取养料,是个性获得发展的重要条件。

原理五:尊重和适应个体身心发展的特点和规律　为此,仅仅学习心理学知识是不够的,教育者还必须自己深入观察和研究教育对象的发展状况和特点。因为作为一个特殊教育过程中的受教育者,是一个非常具体的特殊个人,他

们每个人的心理活动有它自己的形式,只有按它的形式去指导他,才能有效地促进他的发展。

以上是从教育的人学角度讨论发展的条件。实际上,受教育者能否充分发展,更取决于学校与社会的关系和整体的社会条件。

- “每个人的全面而自由的发展”与教育

讨论发展性教育,不能不提到马克思关于人的全面发展理论。因为它对研究教育学的“发展”主题有重要意义。

1. 它提供了选择教育目的与理想的科学理论依据。马克思超越教育,在人类社会历史发展的宏观领域,考察了人的发展与社会生产、社会关系、科学、技术、教育发展的关系,揭示了个人全面发展是现代社会发展的总趋势、总规律。在揭示规律的基础上,他认为未来社会最终将使“人类全部力量的全面发展成为目的本身”;代替资产阶级社会的更高级的社会形式,是以“每个人的全面而自由的发展”为基本原则的社会,在那里,“每个人的自由发展是一切人自由发展的条件”。这就是共产主义者人类彻底解放的社会理想,这样的理想是科学价值与人的价值统一的理想。

马克思指出,资产阶级刺激科学和技术的发展,废除封

建教育,创造现代文明,为人的发展创造了新的条件。然而,这种现代文明使一切社会关系"物化",使"物的世界的增值同人的世界的贬值成正比",人的独立性以"物的依赖性为基础",人因为更加受到物的力量的统治而变得不自由;一些人获得充分发展,以牺牲多数人的发展为代价;资产阶级教育"把绝大多数人训练成机器",使他们沦为替资本家创造利润的工具,教育变成了剥削和压迫绝大多数人的工具。所以,马克思提出要"消灭阶级的教育",使教育成为人类解放的武器,为实现每个人全面而自由发展的理想服务。

这样的理想有强大的生命力。它是我国社会主义教育目的和理想的理论根据。

2. 它丰富了"发展"概念的内涵。马克思的"全面发展"概念,有丰富而深刻的内涵。首先是个人劳动能力的全面发展。没有劳动,社会和个人都不可能存在,更谈不上什么个人的发展。因此,人的发展,首先是作为劳动者或工作者的实践能力的全面发展。马克思把全面发展的个人称为能"把不同社会职能当作互相交替的活动方式"的个人。意思是个人具有尽可能多方面的从事多种劳动和工作的能力,能"根据社会的需要和他们自己的爱好,轮流从一个生产部门转到另一个生产部门",即能适应生产结构与社会结

构的不断变革而进行社会流动。其次,马克思认为,除了劳动,人要生活,要消费,要享受,要社会交往,参与社会活动,而且人是按照“美的规律”来建造自己生活的,因此,人的发展包括人在自由时间内的学习、艺术、科学等等活动中的发展,是个人的才能、志趣、道德和审美情趣的充分发展。简言之,是人的精神生活和能力的全面发展。第三,是“个人的独创的和自由的发展”。作为理想,马克思总是将全面发展同每个人的“个性的自由发展”并提,描绘了个性的高度而丰富多彩的自由发展的前景。

由上可见,马克思的全面发展概念,是立足于实践和生活的“发展”概念,比一般的德智体全面发展概念的内涵要丰富而深刻。所以它值得教育学进一步研究和吸取。

3. 它科学地评价教育在个人全面发展中的作用。马克思说过教育与生产劳动相结合是“造就全面发展的人的唯一方法”。显然,他肯定教育是个人全面发展的重要条件,然而,仅仅是条件之一。马克思认为每个人全面而自由发展的实现,是一个整体的社会历史发展过程,在这个历史过程中创造一切人得以发展的一系列社会条件。如果离开完整的社会历史发展过程,撇开其他社会条件,孤立地强调或夸大教育在个人全面发展中的作用,这既不科学,也不可行。

阅　读　笔　记

四 教育的社会性原理

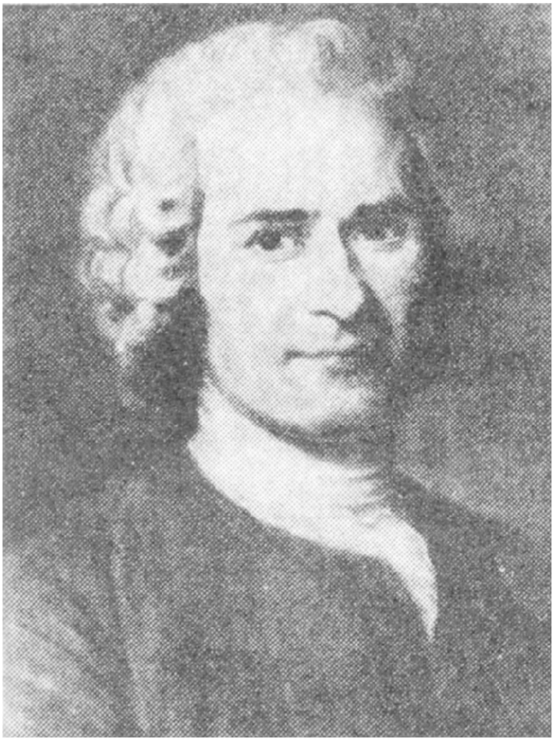
——学校是什么?

为了建立正确的教育制度,需要改变社会条件,另一方面,为了改变社会条件,又需要相应的教育制度。

——卡尔·马克思

伟大的历史制度是精神的理智教养的积极因素,这种认识(或重新认识,因为希腊人熟悉这个概念)在教育哲学上是一个巨大的贡献。

——(美)约翰·杜威



卢梭（Jean-Jacques Rousseau，1712—1778），**法国著名启蒙思想家、哲学家、教育家、文学家。他主张教育目的在培养自然人；反对封建教育戕害、轻视儿童；主张改革教育内容和方法。著有《论人类不平等的起源和基础》、《社会契约论》、《爱弥儿》、《忏悔录》等。**

上一章说,教育,是为了人的成长和发展。这里,得补充说:教育,在它的最广意义上是为了人类生活的社会延续与发展。就个人来说,他在社会生活中一方面模仿、观察、学习别人的经验,另一方面创造自己的经验,影响别人;没有这种相互交往中的经验传递,他不可能生存。就社会来说,人们创造和积累的经验需要传递给新生一代,即教导未成熟的新生成员,掌握社会群体水平的经验、知识和习俗,只有这样,社会方能绵延下去。社会如果不借助教育尽力传递人类创造积累起来的文化,最文明的社会也将会退化到野蛮状态,回复到原始人类。

其实,社会生活本身需要教导和学习才能经久不衰,这是显而易见的自明之理。在这个意义上,我们可以说,教育是社会得以存在和发展的条件。因而,教育与社会的联系是永恒的。尽管这是人们的经验事实,教育学对教育与社

会关系的认识却经历了长期、反复的探索过程,并且至今仍在探索中。

教育学在这方面探索的成果,形成了教育的社会性原理。这一原理的意思是说教育具有明显的社会性,这种社会性体现在三个方面:一是教育受社会制约。我们通常所说的封建教育、资本主义教育、社会主义教育,说的就是社会性质决定教育的性质;不仅如此,社会的各种因素包括经济、政治、文化、技术等等,都制约教育活动的方方面面。二是说教育自身也是"社会",所谓"教育本身就是一个世界,同时也是整个世界的反映","教育是社会大系统中的支系统",学校是社会组织,等等,说的都是这个意思。三是指教育作用于社会。任何教育都服务于一定的社会目的,或者说具有社会功能,这已经得到人们普遍的认同。

我国教育学极为重视教育与社会关系的探讨。关于教育社会性原理的表述,如今流行的方法是,历史地分别论述社会生产力、经济结构、政治、文化对教育的制约,和教育的生产力功能、经济功能、政治功能、文化功能等。这里的介绍,是撇开这种流行方法,以教育自身问题为中心,即以教育制度和学校为重点来介绍教育的社会性原理。

1　教育“是最古老的社会制度之一”
——何谓教育制度?

人类教育经过漫长的岁月,才达到今天如此庞大的规模,包容如此丰富的内容,形成以成套制度为支柱的学校教育体系,学者们称之为“制度化教育”。那么,这种制度化教育是怎样演变而来的?我们经常所说的教育制度又是什么呢?

- 学校的出现和教育系统的形成

人类活动的早期,整个社会生活未发生分化。所谓“原始宗教”、“原始艺术”、“原始教育”等等,无非是后人依照后来分化了的活动观念,追溯混沌一体的原始社会生活中的不同成分而贴上的标签。在原始社会,个人是通过其共同生活的过程来教育自己的,家庭生活或氏族生活、工作或游戏、仪式或典礼等都是“每天遇到的学习机会”,这种自然的学习方式在世界广大地区一直流行到今天。

随着人类早期社会分工的出现,逐渐萌生一些职能活

动的意识，而当社会生活经验积累到相当丰富的程度，单靠日常生活中非正式的传递不够时，才发生了教育的自觉意识，出现从事创造、传递和继承人类文化的教育职能。

1. 教育的起源：冠礼或青年礼

据学者的推想，冠礼或青年礼是教育的一个起源。中国古代男子到了一定的年龄，他的家庭就为他举行一种仪式，给他戴上表示一定身份的帽子，好像欧洲封建社会的国君即位，举行“加冕”仪式那样，这就是冠礼。冠礼的意义在于，表示男子成人，社会或家庭承认他为正式成员，就要求他尽社会或家庭的正式成员的义务，负起正式成员的责任。与这种冠礼相类似，在西方有青年礼（或称成年礼）。现在还处于原始部落状态的民族中仍普遍沿袭“青年礼”。这也是一种当青年达到一定的年龄时承认其加入成人社会的仪式。在“青年礼”期间，对达到规定年龄的青年要进行严格的考验，一般方法是：让他们独居一定时间，忍受饥寒、从事繁重的劳动，授以猎取食物的技术、对长辈的礼节、执行宗教仪式的方法等，同时施以严酷的体罚考验，如施以包皮割礼、鞭打、拔牙、拔发、瘢痕文身、烙火等，旨在考验青年忍受痛苦的能力。在举行典礼时，长辈往往要向青年述说部落的历史、传统、疆界、图腾等知识。从“青年礼”的意图和内容看，可以看作是一种脱离氏族日常生活的短期、集中

的教育活动。

如果我们把学习理解为:学习是指改变一个人的知识、行为和态度的任何社会的和个人的经历;那么,青年礼,既是对青年在日常部落氏族生活中的学习成果的“考核”,也是对青年学习经历的一种正式指导。所以,有的社会学家说:“教育,作为对学习经历的正式指导,是最古老的社会制度之一。”

2. 文字的发明与学校的出现

在原始社会中,经验的传递仅凭言传身教。随着文字的发明,那些应当继承下来的文化遗产就采用了文字的形式来传递了。这样,具有识字能力的人成了垄断文化遗产的继承者,并有可能充任以文字为媒介的教育者,有了文字与书籍的出现,有了掌握文字的人,“学校”也就随之出现了。

“学校”作为社会的一种制度而确立起来的一个前提是:要有执掌教务的教师这种专门人才;也要有脱离生产劳动专事学习的学习者。从词源学来说,“学校”“school”、“schule”,源于拉丁语的“schola”,它又源于意为“闲暇”、“休息”的希腊语“schole”。这表明学校起初是属于摆脱了劳动的贵族阶级才享有的一种特权。

我国《辞海》把“学校”定义为:

有计划、有组织进行系统教育的机构。起源于奴隶社会。中国古代学校,据《孟子》所载“设为庠、序、学、校以教之”。学校开始产生时,往往不都是专门的教育机构,而兼为习射、养老的场所。其后的学校一般称为“学”,清末兴办近代教育,在1902年(清光绪28年)的《钦定学堂章程》中称为“学堂”。1912年的学制中改称为“学校”。

这里既把“学校”视为近代产生的教育组织,又把古代兼为习射、养老的场所称为“学校”。但是,被后人称为“学校”的古代教育机构,与近代学校的性质不同。所以,有的学者称其为“前学校”或“类学校”。

倘若究其实,无论在哪一个国家,学校都是近代才开始设立的。进入19世纪以后,才逐渐发达起来。

3. 学校教育系统的形成

近代以前,一个个“学校”散落各方,各自处于游离状态,虽有程度等级的区别,但“学校”之间并无明确的衔接关系。近代以后,随着学校大量增加,确立了一定的规范作为衡量学校工作的尺度,特别是在国家资助学校的公共教育制度形成以后,使大量处于游离状态的学校逐渐聚合成为学校教育系统。

学校教育系统的形成有两条路线:一条是“自上而下”发生的学校系统,称为“下延型”学校系统,如西欧一些国家以中世纪大学及后来的大学为顶端,接着发展为升大学作预备教育的中等学校,依次向下延伸。这是反映了贵族与上层阶级的需求。与此相反的另一条路线是“上伸型”学校系统。这是以普及平民教育的初级学校为起点,推动中等学校的发展,并跟职业学校衔接,“自下而上”地形成学校系统。

职业学校大约从18世纪末开始陆续出现,在很长时期里受到歧视。直到19世纪下半期,特别是20世纪初发展较快,使职业教育同普通教育并列为两类学校教育系统。

综上所述,大抵19世纪下半期,严格意义上的学校教育系统已经基本形成。随着教育事业的规模扩大,教育同社会生活各领域的联系也复杂化了,学校本身很难调节它同外部的关系,因而越来越需要借助于来自学校之外的调节。因此与学校系统一起发展起来的还有教育行政管理系统。两者一起构成了现代教育系统。

- **现代教育制度**

现代教育系统庞大,教育活动纷纭繁杂,要使教育工作

正常有序运行,需要确立标准,形成相对稳定的目标和价值观,以及成套的规则来规范教育系统和学校内部的教育活动,建立有条不紊的工作秩序。一句话,需要制度的保障。教育制度也就成为教育学中的一个基本概念,一个重要的研究领域。那么,什么是教育制度?

1. 教育制度的概念

“制度”一词在现实生活中被人们广泛地运用着,如我们经常听到“社会主义制度”、“资本主义制度”,“经济制度”、“政治制度”,“作息制度”、“考试制度”等等。可见同是“制度”这个词,而涵义各不相同。列举到的“制度”中有三个层次的涵义:一是指整个社会结构形态的制度;二是指社会生活各个主要领域的基本制度;三是指各种社会组织的具体规章制度。一个国家的教育制度显然属于第二层次的社会制度。当然,教育制度内部还有不同层次的制度。

对“制度”一词的理解和使用,虽有层次的差别,但它们都是指对社会关系和社会行为的全面的或部分的规定。从这个意义出发,我们不妨说,教育制度是在一定的历史条件下形成的调节教育领域内的社会关系和教育活动的规范体系。

这个表述说明了教育制度概念的三个要点:一是说明制度的核心是规范体系。制度就是确立一套标准及相应的

规则,来规范其适用范围内的所有活动。制度是规范的定型化,具有相对的稳定性。二是说明教育制度是用于调节教育领域的各种社会关系和活动的规范体系。例如调节上下级别学校的衔接关系,调节学校与教育行政系统的关系;调节学校内的各种组织和各种教育活动,等等。三是说明教育制度是在一定历史条件下形成的。一切国家、民族,无论古代还是现代,都有教育制度。但普遍存在的教育制度,在不同的时代有着不同的性质,在不同的社会中有着不同的表现形态。所以,教育制度是发展变化的,研究教育制度不能离开历史的社会背景。

2. 教育制度的构成

既然教育制度是一套规范体系,那么这套规范体系主要由哪些要素构成的呢?主要是由四个方面的要素构成的,即概念、规则、组织和设备。

(1) 概念　任何一种教育制度都具有自己的理论基础,即概念系统,用以说明教育制度的目的和价值,以它为标准制订规则。例如,新中国成立时建立的教育制度,曾经以毛泽东提出的“民族的科学的和人民大众的新文化新教育”为基本概念,制订教育活动的规则,对恢复和发展新中国人民教育事业起了巨大的作用。又如,“人人都有受教育的权利”、“教育机会均等”等概念,以及建立在这个概念基

础上的义务教育的理论，是现代教育制度概念系统的重要内容，根据它制订的一系列现代教育规则，对促进现代教育事业的发展发挥了巨大的作用。

（2）规则　教育制度包含着一套活动规则，规定教育系统中各种教育组织之间和各类教育人员之间的相互关系（地位与角色、权利与义务等等）以及他们各自的行为模式。规则系统包括教育行为的传统惯例、教育伦理、道德，和教育章程、条例、法律等等，其中既有一系列成文的教育规则，也有不成文的教育习俗。国家教育制度中的不同层次的制度又以不同标准和规则规范不同类别、不同层面的活动。

（3）组织　教育制度也是对教育组织系统的结构作出规定。现代教育组织系统包括两个方面：一是教学和教育的实施机构系统，包括各级各类学校系统和其他社会教育机构系统，一是教育的管理机构系统，包括教育行政、督导、评价和考试机构等。教育制度的重要内容之一，就是规定各级各类教育组织（机构）的性质、任务、权限，在教育系统中的地位，以及各级各类学校的比例等；还规定学校与教育行政机构的关系、各级各类教育组织相互之间的连接关系、沟通方式等等，这些规定都是以成套的标准和规则来规范各个教育组织的行为，协调教育系统方方面面的关系。

（4）设备　和任何社会制度一样，教育制度也包含着

规定自己运行的物质手段即设备系统。如果没有一套物质的设备,教育制度就发挥不了它的作用。所以,教育制度也对教育经费、设备方面作出规定。设备系统,包括实用设备和象征的标志两种。关于学校的校舍、教室、实验室、教学仪器、教具等等设备标准的规定,属于实用设备系统。学校的毕业文凭、学位证书,是象征的标志系统。它们标志一个人的学历和教养程度、知识和能力水平,象征学校教育制度的威严和力量。在我国,“文凭”被称为“伟大的纸”,赋予它标志“人才”、地位、身份等越来越多的象征性社会意义,而且重点大学的“文凭”价值高于一般大学的“文凭”,名牌大学的“文凭”价值又高于一般重点大学的“文凭”。可见,象征标志具有多么大的力量。

一个健全的教育制度,构成的四个要素缺一不可,而且密切相联。先进的教育制度,要具有先进的又能为人们接受的教育概念理论系统,而概念理论系统要通过制订一套有效的规则系统才能影响教育行为;还需要一套工作效率高的组织系统和设备系统来充分发挥教育制度的效能。如果教育概念理论混乱,或规则与概念矛盾,概念是一套,规则又是另一套;或虽然概念与规则系统一致,但组织与设备不配套,这样的教育制度不健全,会造成教育实践的混乱。

3. 现代学制

在现代教育发展过程中,最先形成和完善起来的是学校教育系统。所以,最初的教育制度概念就是指学校教育制度,简称为学制。

(1) 学制的概念　所谓学制,就是规定整个学校系统的级与类,各级各类学校的性质、任务,入学条件、修业年限及其彼此之间的关系。通常讲的学校教育结构,指的也是各级各类学校彼此之间的关系,即确立一系列的标准与规范,给系统内的不同学校定级、定位,从而使各级学校之间、各类学校之间形成适当的配置,建立适当的分工与衔接关系。例如我们所说的中等教育结构改革,就是指中等教育阶段的普通教育与职业、技术教育的比重,不同办学形式的比重,以及它们之间联系的方式等的改革。

(2) 现代各级各类学校系统　包括在现代学制之内的各级学校,有幼儿园、初等学校、中等学校和高等院校,以及研究生院。各级学校有不同的类别:按学校的任务分,有普通学校,专业学校、职业、技术学校等;按教育对象分,有为特殊儿童(包括残疾儿童和超常儿童)开设的特殊学校,为一般正常儿童开设的普通学校,以及成人学校等;按学校组织形式分,有全日制学校和业余学校、函授学校、广播电视学校等等;还有按学校的所有权分有公立学校和私立学校。

每一类学校都处在一定的等级上,形成了一个从低级到高级的连续教育系统。

4. 教育制度的意义

为什么要建立制度来“捆住”教育工作者的手脚呢?中国有句古话,叫做“不以规矩不能成方圆”,要办好教育事业,需要有可循的规矩。教育制度规范教育领域的社会关系和活动,使各类教育组织和教育人员的行为有标准、规则可循,使整个教育系统有序地运转。所以,教育制度的功能在于使教育工作者能按标准、规则、规范操作,并逐级实行规范管理,尽可能排除各种人为因素的干扰,以保证教育的效率和质量。一句话,在于使教育活动标准化、规范化。

这里,我想强调一下教育制度的力量。我国流行一种说法:“教育问题的解决,关键在于教育观念的转变。”这种说法的道理在于重视新教育观念的作用,强调在既定的教育制度与现实条件下,因教育观念的不同,教育工作的局面往往大不一样。但问题在于,在新教育观念与教育制度不一致的情况下,“观念”能敌得过“制度”的力量吗?涂尔干曾经说:“其实,每一个社会在我们加以审视的某一发展阶段,都有一个普遍地以不可抗拒的力量加给个体的教育制度。相信我们能够把儿童培养成我们所希望的人,这是枉费心机。”他强调教育制度是对教育行为的直接“调节器”。

俄国有位历史学家说得好,只有当一种思想意识“掌握了某种实际力量,政权,人民群众或资本的时候,掌握了能把它改制成法律,制度,工业或别的企业,风俗习惯,以致于变成大众的嗜好的时候”,它才能进入历史过程,真实地影响社会生活。只有把新教育观念“改制”成教育制度,才能真正成为教育行为的“调节器”。

例如,20多年来,我们多次开展端正教育思想大讨论,试图改变“片面追求升学率”的所谓“应试教育”倾向;提出一个接一个的“新”教育口号,然而基本不触动已经“改制”成制度的那些教育观念,不触动选拔性考试制度本身,结果是广大教师成了现行教育制度弊端的“替罪羊”,而问题仍然严重地存在。所以,要解决上述倾向的问题,需要把教育观念和教育制度联系起来研究和改革才行。

不过,虽然现代教育制度的形成,是人类文明的巨大进步,然而,它也日益表现出过分制度化的弊端。因为,既然制度旨在规范活动,依其本性,为了杜绝失范,只要有可能,总是倾向于使制度中所包含的规则、规范更为密集,并使制度配套,从而出现了追求刻板的“制度化教育”倾向。这种倾向既会压制教师与学生的自主性和创造性,也会妨碍学校去适应变化着的社会或经济环境。所以,20世纪下半期以来,国际教育舆论界对“制度化教育”,颇多批判,并且在

新的基础上进行非制度化教育的探索试验。

2　教育制度的社会目的
——教育制度是为个人发展服务的吗?

教育制度不是哪一个人随心所欲的产物,而是一定历史条件下形成的社会制度之一。它既受整个社会制度所决定,又代表社会的意志,而且是代表社会统治阶级的意志。因此,处在相同历史背景下形成的不同国家的教育制度,既有共同的时代性特点,又存在着质的差别。例如,社会主义国家与资本主义国家的现代教育制度,具有同样的时代性,又存在着阶级性质的不同。教育制度的社会目的集中体现了这种共同性和差别性。

不论在哪一个国家,现代教育制度都服务于某些基本的社会目的,它们主要是:(一)社会化;(二)社会控制;(三)社会选择与分配;(四)同化或文化整合;(五)为社会革新和变化做准备。

- **社会化**

教育制度最明显的社会目的是使受教育者系统社会

化。社会化,就是指个人学习社会文化和发展社会性成为社会成员的过程。社会化的主要内容是学习社会生活基本技能、价值观和规范,学习社会角色,即学习社会对特定身份角色行为的规范。社会化,关键是要将社会价值观和规范内化在自我中,形成为自己的人格。

1. 学校的社会化职能的特点

社会化贯穿于人生的整个过程,使个人社会化的机构很多,家庭、同辈群体、社区、学校、职业群体等等都是。与其他机构的社会化相比,学校中的社会化具有自己的特点。

(1)学校中的社会化具有系统性的特点。学校通过系统传授社会生活所需要的基本知识、技术、价值观、社会规范以及信仰,把受教育者塑造成能按社会活动标准模式生活的社会成员,使他获得他生活于其中的那个社会所通行的各种兴趣、目的、观念、信仰和行为方式,能承担各种社会角色。学校不仅使受教育者经济社会化,成为合格的劳动者,能承担各种职业角色,而且促进他政治社会化,成为合格的公民,文化社会化,成为现代文明人。

(2)学校中的社会化带有普遍性格的特点。其他机构的社会化都是使个人适应特定社会群体(如家庭、企业)所特有的要求,而学校社会化则是使受教育者适应整个社会的要求。例如,学校能使儿童从家庭的眷恋中解放出来走

向社会。儿童在家庭里,学会服从父母的个人权威,在学校里,则要学习服从非个人的“规范”和权威;儿童与父母的关系充满个人的感情色彩,学生与老师的关系则主要是一种非个人的社会组织的关系。学生通过学校的系统社会化,了解广范的社会关系,并建立他自己的社会联系。

(3)学生凭借学校接受以成就为中心的社会化。在家庭中儿童受到亲人的爱护,同他的成就没有关系。上学以后,分阶段对他们提出要求,从小学到研究生院,一直受到将他与别人作比较的系统评价,并依其学业成就而给予不同的待遇。这就从某种意义上进入了实力世界。儿童在以游戏为中心的同辈群体的关系中虽然也经验过这种成就,但不同的是,只有学校中的成就是受到社会承认、并且在社会中起作用的。

2. 社会化与个性的形成

从以上可看出,学校教育所承担的社会化职能对社会和个人都非常重要。社会化使个人感到他们所做的也就是根据社会需要所应该做的,使个人的行为符合社会的利益,从而维护社会的秩序和稳定。至于个性的形成,与社会化是同一个过程。个人将社会价值观和规范内化在“自我”中,形成自己人格的过程,一方面是社会化,另一方面也就形成了自己的个性,所以,个性也是个人社会化的产物。个

性发展如果脱离社会需要和社会规范，它本身并无价值可言。就这方面说，学校教育所固有的个人发展职能与社会化职能是一致的。现代学校，不论是社会主义国家的还是资本主义国家的学校，其社会目的都在于使受教育者个性社会化。只不过是个性社会化的内涵有不同的阶级性和民族性而已。

- 社会控制

教育制度的另一个社会目的是社会控制。社会控制，就是通过社会力量对人们的社会行为实行约束和限制，使人们遵从社会规范，维持稳定的社会秩序。现代教育制度已经成为现代社会中巨大的控制力量之一。

学校不仅通过社会化过程，参与了社会控制，而且也对学生的行为进行直接控制，例如，进行品德评定，对被认为有“问题”的学生进行严密监控，以及运用惩罚手段对学生的违规行为进行制裁等等，使他们必须遵守校纪国法，遵从社会规范。当然，学校的社会控制也有自己的特点：(1) 学校通过开设“政治”或“公民”或“社会”等课程的正式教学，给学生灌输占统治地位的意识形态，对学生的思想控制便带上了合理化的色彩。这种意识形态训练，既能使个人变

得容易被统治,又披上了“科学理性”的外衣。(2)学校总是倾向给学生灌输对权威的忠诚和遵奉。学校将当权者以一种理想化的不容置疑的权威形象介绍给学生,学习模仿既定的权威榜样,培养人们对等级制度的盲目尊重,从而支持现存的政治权力结构。

西方有的教育社会学家指出,现行教育制度是一种政治控制的工具,用以巩固不平等的政治结构。学校教育有“复制”统治与被统治的社会关系的职能。例如,美国学者鲍尔斯和金蒂斯指出,美国公共教育制度服务于两个社会目的:“一方面通过传递技术提高劳动者的生产力,另一方面教育有助于使可能爆炸的生产过程的阶级关系变得没有爆炸性和非政治化,即教育以表面上合理化的方式实现了资本主义生产关系的再生产。”

可见,在阶级社会里,学校的社会控制总是起着保障统治阶级利益的作用。每个社会的统治阶级都利用学校进行社会控制来维持其利益,巩固既定的社会制度。我国的教育制度同样重视社会控制,特别是政治思想控制的作用,以维持安定团结,努力建设社会主义现代化强国。

- 社会选拔与分配

甄别、选拔和分配学生未来的职业角色和社会地位,是

学校教育制度的重要社会目的之一。那么,这个社会目的是怎样实现的呢?

1. 竞争性选拔

今日的学校系统,从小学到研究生院,呈金字塔形结构。等级,在这个结构中是很明显的。学校能既让少数人登上塔顶,又让大家普遍地学习知识技能,实行预期分配,是通过竞争性选拔制度来实现的。学校为了使人们的智慧和能力与特殊化的职业角色相匹配,就将他们分入各种不同的学习领域,并把他们置于截然不同的学习水平上。中学和大学根据供应和需求规律设置专业课程,试图保证它所提供的受过各种专业训练的人,能大体上适应劳动市场的需要。并且通过竞争性考试,实行逐级选拔和淘汰。这种选拔过程,从小学各年级开始,一直进行到以后各个教育阶段。学校起着"筛子"的作用,筛滤学生。

2. 成就原理与"杰出人才"论

学校竞争性选拔制度的基本概念,是成就原理与"杰出人才"或"英才"论。学校按照"杰出人才"论这一概念所规定的人才标准,为社会的未来挑选"最优秀的人才"。这种选拔所依据的是学业成就。有的社会学家将它归纳为成就原理,这一原理的选择模式是"智能+努力"。个人依靠自己的努力和能力,在竞争中取胜,可以成为社会"精英",而

获得较高的社会地位。

3. 教育与社会流动

人的社会地位根据财富、权力和威望等社会资源的占有而划分为等级,社会学家称之为“社会分层”。这里的社会流动就是指个人或世代之间的社会地位上升或下降的流动。学校教育促进个人的社会流动这一点,是今日公认的事实。在现代社会,学历与职业和社会地位有越来越密切的关系。获得高学历便可从事威望高的职业,并由此获得较高的经济收入和较大的权力,从而进入较高的社会地位阶层。学校教育便在实际上起着“社会分层”的作用,“再生产”了社会的不平等。

4. 进步与弊端

在近代以前的封闭社会里,一个人的身份地位由其出身背景所指定。竞争性人才选拔制度打破了这种世袭的封建等级制,重视个人能力和努力的价值,显然是历史的进步。而且这个方法有三个好处:一为社会提供了一个安全阀,二使统治阶级“问心无愧”,三为杰出人才队伍补充了新血液。

然而,杰出人才一词,意味着少数的人。按照杰出人才论所规定的标准,虽然许多人被选上了,但其他所有的人都被排斥在外了。即使学生人数增加,也不会改变人才是少

数人的事实,因为随着学生人数的增加,选材的标准也会逐步提高。因此,成就原理和“英才”论,实际上是把“精英”和普通人分隔开了。

再说,学历与社会地位的密切关系,加剧了取得学历的竞争,从而把学习与学历、文凭与就业资格,就业资格与社会地位等同起来,形成一种带等级特征的“学历社会”,出现追求高学历的倾向。它强使人们从儿童时代开始就爬没有尽头的作业——考试——升学的阶梯。而分数竞争的背后则是社会地位的竞争。它对受教育者的培养和发展产生了不良影响。日本所谓的“学历主义”,欧美各国所说的“文凭主义”,我国所谓的“应试教育”,都可看成是由这种教育的竞争性选拔而产生的社会问题。

近半个世纪来,以上问题以及对现行学校教育制度的反思批判与改革,已经是国际教育学界关注的重要课题。

- 同化或文化整合

教育制度既然作为一种社会制度,它必然要维持该社会的主流文化,促进文化的同化或整合。这里说的主要是指价值、意义和观念体系的文化整合。在现代社会,与多元文化接触和交往是客观存在的事实,认识和尊重多元文化

的价值观无疑是重要的。但是,如果以为什么价值都是同等的,“这也好那也好”,而没有自己社会的主导价值观,失去自己社会的方向,那是危险的。社会需要人们信仰并遵循他们本社会的一套基本的共同价值观,需要每个人有对生生息息的本社会价值观的诚实而充满炽热感情的心灵,只有这样才能使社会具有凝聚力,抵制来自不同群体文化的碰撞所引起的离心力。所以,文化整合和同化也是学校的基本社会目的之一。

学校的爱国主义教育,升国旗仪式,集会时奏国歌,展示领导人和伟大人物的画像等等,都起到了同化的作用。然而,学校的文化整合和同化最主要是通过课程教学实现的。例如语文、历史等课程进行着该社会主流文化的教育,共同的教材使大家习惯于统一的观点,它比任何孤立群体的成员看到更为广阔的前景。学校教育使来自不同文化群体的学生,能全面地溶入到本国文化生活中去。尤其在多民族国家和移民多的国家,这种同化的功能就更明显。

- 革新和变化

从以上讨论的四个社会目的中可以看出,似乎教育的主要作用是维护社会的稳定和现状。实际上也确实如此。

作为一种社会制度的学校,反映它那个社会的主要特征是必然的。可是,教育也有推动社会变化和更新的作用。教育是形成未来的主要因素之一,是社会革新的主要源泉之一。特别是近半个世纪以来,新科学技术革命使知识以惊人的速度向前跃进,社会变化不断地加速。因此,世界各国普遍进行教育改革,把自觉促进社会革新和变化作为现代教育制度的重要目的。在我国,就以教育方针的形式,明确规定教育要为社会主义现代化建设服务,为推动社会先进生产力,民主政治和先进文化的发展服务。并且以邓小平同志的“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”的思想作为教育改革的方向。

教育为社会革新和变化做贡献的途径,主要是:

1. 创造和传播新的知识、新的思想和价值观。大学的教学和科学研究与开发工作,在这方面的作用是极其重要的。整个学校系统则通过教材内容的更新,传播新知识新技术和新思想新价值观,从而促进社会革新和变化。

2. 鼓励社会批判。学校拥有科学和理性的高层次文化,它不仅具有“社会性”、“学术性”,而且具有“批判性”的特点。前面说过教育概念的基本内涵是“使人善”、“完善”。这就意味着,教育总是带有追求理想的倾向,教育职能除了社会化还有非社会化的一面。社会化是以适应一定

的现实社会为前提的;但现代教育还包含了这样的意义:培养批判现实、变革现实的人,使人类社会变得更完善。教育甚至有必要将社会化所形成起来的东西,作为批判的对象使它瓦解之,这可看作是非社会化,或超社会化。缺乏这种性质的教育作用,学校就不能促进社会的革新和变化。

3. 造就富有创造力和科学批判精神的个性丰富的人,是教育制度实现促进社会革新的根本途径。

- 小结:社会系统中的教育

以上是就教育与整个社会系统的关系讨论教育制度的社会目的。但在社会系统中,教育不是孤立地起作用,而是同政治、经济、法律、宗教等各种制度有着相互密切的关系。分别论述这些关系会有许多重复,本书的篇幅也不容许。因此只想就教育与经济发展的关系说几句话。

在进入20世纪60年代后,经济发展与教育的关系,作为一个现实的重要研究课题而特别引人注目。这是因为,科学技术的因素和应用科学技术的人的因素在现代生产力中的重要性增大了。率先从事经济发展与教育问题研究的是经济学家们。他们用人力资源、教育投资或是智力开发这一类术语来论述教育,推算教育对于经济发展的效益率,

显示出就学者人数与教育支出水准及经济发展水平之间的高度相关。主张教育规划应以人力的供求和投资收益为媒介,将教育与经济合理有效地结合起来。80 年代以来,“人力资本”理论在我国经过“热炒”,影响很大。

不过,这里有两点值得注意。第一,作为经济发展因素的人力资本的形成,不单是学校教育的问题。学校教育虽然是很重要的因素,但它是人力资本形成的诸多因素中的一个。若把学校教育夸大为人力资本形成的唯一因素,是不切实际的。第二,教育的经济价值(或效益)与人格的形成发展如何加以协调的问题。无论是对国家还是对个人来讲,教育的经济价值不过是教育价值的一个侧面。如果过分夸大了经济价值的一面,会歪曲学校教育应当体现的系统社会化和社会革新等本质的部分。

3 “人是被整个社会教育着的”——实际生活教育与学校教育有何不同?

现代学校的产生,是人类教育文明的巨大飞跃。以上所述学校的重大社会作用,又足以说明学校在现代社会生活中的极端重要性。学校教育的优越性和学校的重要社会

作用,使得学校在教育中的地位越来越重要,于是不免形成了一种偏见:认为“教育即学校教育”或“学校教育即教育”。这种偏见抹煞了一个最基本的事实:教育是社会的职能,“人是被整个社会教育着的”。下面就来说说这个事实。

• 现代社会的教育机构群

学校教育起初是少数人的特权,教育曾经是家庭的私事。18世纪与19世纪之交的第一次工业革命后,现代各级各类学校教育系统形成了,从19世纪后半期到20世纪,各国先后实行义务教育,免费教育、世俗教育,建立了国家资助的公共教育制度,学校教育就成了与整个社会利益密切相关的最大的社会公共事业。不仅如此,与学校教育一起发展起来的还有各种其他形式的社会教育事业。这样,在现代社会的教育机构群中,除了最早出现的家庭和现代学校之外,还有社会教育机构、各种社会组织中的教育、宣传教育机构和大众传播媒介等。

1. 社会教育机构

如少年宫或少年活动中心,少年科学技术指导站,公共图书馆,以及成人的文化或职业培训机构,等等。这些社会

教育机构的活动有专职或兼职人员承担，有一定计划，对所传播的文化教育内容也经过一定的选择。社会教育机构同学校之间，主要是“制度化”程度的区别，它们属于“制度化”程度不高的教育机构。但它们在文化、技术、艺术、科学的普及意义上，因其形式灵活，又比学校更为经济，有学校所不具备的优点，也就越来越引人瞩目。

2. 各种社会组织中的教育

现代社会组织不仅复杂化，而且理性化，重视教育。如经济组织中，一般大中型企业都有员工培训机构，称之为企业教育。企业教育活动同样有专职或兼职教育人员，有一定计划，而且形式灵活多样，紧密结合生产和经营实际，对培训人才、提高员工素质、塑造企业形象方面，起着直接作用。它在普及职业知识技能和新技术上的意义，有学校所不具备的优点。又如，我国的工会、妇联、共青团等群众组织，也承担教育的职责，它主要是发挥对自己成员的政治思想和道德教育的功能。

3. 宣传教育机构

我国从中共中央宣传部至各级党委宣传部，形成了一整套宣传教育机构。它有专职的或兼职的“讲师团”，紧密结合国际国内形势，对干部和广大群众进行政治思想教育。每逢重大政治事件，“讲师团”便进行宣讲活动，宣讲的对

象除了干部和群众,有时也对教师和学生宣讲。由于宣传教育与政治权力结合紧密,它有强大的声势和威力,对学校的“政治”、“社会”课程教学和整个德育的影响很大。“宣讲式”教育在我国似有越来越盛的势头,这是我国教育的特色之一。不过,教育学研究从未涉足过这个领域。

4. 大众传播媒介

所谓“大众传播媒介”,是20世纪20年代广播电台出现后才采用的名词。包括报纸、杂志、书籍等机械媒介,和电影、广播、电视等电子媒介。电子媒介教育力量的急剧增强,在发达国家大致始于20世纪50年代末60年代初,在我国则大致始自80年代末至90年代初。其标志便是电视机的大量普及。

大众传播媒介机构,例如电视的教育功用,有两种情况:一种是提供专门的教育节目,包括经过经心安排纳入正式课程计划的教育节目,以及普及一般文化科学的教育、科技和儿童节目等;再一种是所有电视节目具有的教育性。正如有的传播学者所说:“所有电视都是教育的电视,唯一的差别是它在教什么。”

与学校教育相比,以电视为代表的大众传媒(主要是电子传媒)的文化传递,有其突出的优点。(1)它超越时空限制,所提供的信息远比学校教育广泛得多,迅捷得多。它能

迅速传播新知识新观念，使人们了解科学技术发展的新动态，广泛了解世界政治、经济、文化与社会形势，了解当代社会问题，了解多元文化，学习外语，等等。（2）它提供信息的方式方法远比学校教育生动活泼、灵活、多样化。电视通过将图像、声音、文字动态结合的方式提供知识，可以弥补与矫正文字教育与口头说教的缺陷，使得学习内容栩栩如生，激发人们学习的兴趣。（3）学习者享用大众传媒可以按自己的意愿自由选择学习，不像学校那样按硬性规定去学。

所有这些优点，都使大众传播媒介比学校教育更具吸引力。如今把大众传播媒介归入社会教育之内已不很恰当了，它已经独立成为“教育机构群”的重要组成部分，并且已经成为学校教育最强有力的“竞争者”。

大众传播媒介的教育因素并不都是积极的。它同样有明显的缺点，例如：它所传播的信息内容真善美与假恶丑混杂，包含有对教育的消极影响因素；电子媒介传播手段的本身可能引起一些社会心理矛盾，运用不当，将有损于人们的心理健康；对孩子们的学习潜力也有消极的影响等。总之，大众传播媒介既给教育开辟了新前景，也向教育学提出了许多新的研究课题。

从以上事实可见，虽然学校是现代整体教育结构的核

心,但非学校的有计划、有组织进行教育的教育机构也很发达。“教育 = 学校教育”的观念已是陈腐的偏见。

- 家庭教育与学校教育

在教育史上,就“教育机构群”的发生而言,家庭先于学校和社会教育机构;就人类个体的成长过程来说,家庭教育先于学校教育;学生在学期间,家庭是学校教育的重要背景。所以,学校与家庭的关系问题,始终是教育学所关注的课题。

1. 家庭教育的任务与特点

家庭教育的重要性,是众所周知的。家庭是人降生以后第一个归属的社会群体和教育场所,也是从儿童到成人的稳定而长期的教育场所。在人一生的教育中,家庭教育的影响是学校与其他社会教育机构所无法代替的。

所谓家庭教育,在现代,一般指父母对未成年人的教育。与学校教育相比,家庭教育有下列特点:

(1)家庭教育是自然过程。家庭不像学校,不是专门从事教育的机构,在家庭里也没有像学校那样的专职教师。家庭是由婚姻血缘关系组成的,是人与人之间最自然的关系。家庭教育是在现实的日常生活中自然而然地进行的。

它的自觉程度相当有限,“家庭教育倘若过于理想地刻意追求,反会招致种种的破绽”。

（2）家庭教育的任务不同于学校。在现代,家庭把子女系统地学习文化的任务托付给了学校。家庭教育的任务主要在于:第一,使未成年人初步掌握母语,形成基本生活习惯。第二,发展亲情,学习爱的感情。孩子在家庭里不只是被动地接受爱,而且逐渐学会主动地爱。主动地爱父母,并自然地逐渐引导孩子的爱,扩大到爱别人、爱集体、爱民族、爱人类。第三,使未成年人学习家庭特有的和社会共有的价值、规范、习俗惯例,以及思考与感受的方法,奠定人格与个体社会化的初步基础。第四,在行为与精神两个方面一步步地获得自立,达到某种程度的自律。

（3）家庭教育有强烈的感情色彩。父母把孩子看作是自己生命的延续,在孩子抚养和教育上有一种强烈的感情依恋。亲切真挚的情感正是家庭教育的优点所在。但也可能感情用事,用溺爱代替教育,便带着“非教育”倾向了。由于家庭是私生活的据点,家庭成员之间的交往比外界交往显得无拘无束,成年人不正当的行为、不妥当的思想,无形中也会对未成年人发生消极影响,不利于未成年人的健康成长。

（4）家庭教育方式同学校教育有别。有的学者认为,

区别在于:“前者主要是‘自我教育’,以‘个别’的方式进行,后者是以‘智育’为主体的‘给予教育’,以‘集体’的方式进行”。

以上是在一般意义上谈家庭教育。从特殊意义上讲,不同家庭的教育差别很大。家庭的经济社会地位、文化特性,家庭结构的特点与家庭心理气氛,家风家规的传统等等,都影响家庭教育。而父母本身的教育程度与素质,则是决定性的因素。

2. 家庭教育的职能错位

尽管家庭教育很重要,但在今日,它的职能并未得到充分发挥。这与家庭教育职能的错位有关。有的学者和父母,把家庭教育的任务理解为:在儿童入学前“为接受学校教育打好基础”;在儿童入学后“主要是配合学校教育”。这样的家庭教育价值取向,反映了“学校中心”的强烈意向,忽视家庭教育的特点。这是因为,迫于竞争性考试制度与“学历社会”的压力,“家庭教育放弃了本来的职能而成了学校教育承包机构,儿童因而受到挫伤,形成变态,被剥夺了多样的发展可能性”。今日社会出现的家庭教育学校化的倾向,造成家庭教育本身的匮乏与变形。这也是造成我们常常担忧的精神道德问题的原因之一。

看来,学校与家庭教育职能的适当分工,是一个值得关

注的问题。

3. 家庭教育从经验型向理智型转化

在家庭教育中。父母实际上能做到的无非是根据自己成长的记忆，再加上从别人那里获得的观念来教育孩子。19世纪中叶斯宾塞在论述知识的比较价值时，曾把“准备作父母的教育”列入普通教育的范围，他说：“可是对于今后要作父母的人在教养儿童方面连一个字的教导都没有，这难道不是一件怪事吗？把新一代的命运放在缺乏理智的习俗、冲动、幻想中去碰机会，再加上一些不懂事的乳母的建议和奶奶们的带成见的劝告，难道不是荒谬绝伦吗？”所以，他主张要普及“准备作父母的教育”。

今天，斯宾塞的主张正在变为现实。人们认识到，现代社会比以往任何时候更加需要双亲学会“怎样教育自己的孩子”，具有“教育的才能”。在这方面的努力，可以观察到的事实有：（1）目前在发达国家以家长（包括未来的家长）为对象的双亲教育日趋活跃，我国也是如此，不过我国对“未来的家长”的教育尚未提到日程上。（2）出现了由双亲组成的社会教育团体，例如美国的“全美双亲协会”、英国的“家庭和学校协会”与“全国双亲教育联盟”，法国的“双亲教育协会”，我国的“家庭教育研究会”（成员主要是学者和教师）等。这类民间教育团体，旨在维护家庭和儿童的合

法利益,探讨家庭教育的共同课题。

以上这种变化将促使家庭教育从经验型向理智型转化。

4. 家庭学校

随着计算机进入家庭,导致家庭学校的问世。美国在这股浪潮中涌现出一种新形式的“家庭学校”。它的特点是:儿童以自己的家庭为教育场所,由双亲承担教学工作,实行个别教学,采用电脑辅助教学。这种家庭学校与传统家庭教育的区别在于,它由家长提出教学计划,必须经过所在学区教育委员会批准后才能实施;只有取得学士学位并获得教师执照的家长,才有资格担任家庭学校的教师;教学活动也须受当地教育机关的监督。这种“家庭学校”据说发展很快。

总之,学校与家庭关系问题始终是人们关注的课题。在当代,这一课题更为引人瞩目。人们仍致力于家庭教育以及家庭与学校关系的改善。

- 社会环境的教育性

以上介绍的是,人受着学校为主干的各种教育机构教育的情况。下面要介绍的是,人不仅受教育机构的教育,而

且在实际生活中受着整个社会环境的教育。

1. 制度的教育作用

我在解释教育制度概念时,强调过“制度”的力量。制度包含着在一定思想、价值标准指导下形成的规范体系,它自然是一种教育的力量。杜威在《民主主义与教育》中早就论述过这个观点。他说:

> 黑格尔在他的历史和社会哲学中总结了历来德国著作家如莱辛、赫德尔、康德、席勒、歌德等人的学说,使人认识伟大的人类集体制度的产物的教育力量。……和制度相比,个人没有精神权利,个人的发展和教养在于对现存制度的恭顺同化。

他又说:

> 伟大的历史制度是精神的理智教养的积极因素。

杜威认为,可以毫不夸张地说,任何社会制度,无论是经济制度,家庭制度,政治制度,法律制度和宗教制度,“各种制度的最终价值在于它对人生的特殊影响”。只有当制度变成铸型,刻板地照章办事时,才失去它的教育力量。但是这种理智的教养,并不是这些制度原来的动机,只不过是派生出来的动机。它“只是一种制度的副产品”。制度的教育作用,是逐步被注意到的,而人类自觉意识到要将制度

的教育效果看作是设计和实施制度的一个指导性因素，则是现代的事。这是历史进步的趋势。

在我国，目前各种制度改革，突出地以追求制度的经济和功利价值为指导，较少自觉地注意将制度的教育价值作为制度改革的指导性因素之一。我国在宣传教育领域，提倡世界上最高的精神道德境界，然而在制度中实际体现出来的却是对物质利益与名利的极端重视，这是一种矛盾，它潜藏着一种危险：可能会助长双重人格。卢梭曾经警告：“不要在教天真无邪的孩子分辨善恶的时候，自己就充当了引诱的魔鬼。”此话很难入耳，但似乎应该警惕。请读者朋友原谅我这样有意引用卢梭的警告。

2. 实际生活的教育

包括制度在内的整个社会环境的教育性，是通过人们在实际生活中所受到的教育体现出来的。在实际生活中，社会环境无意识地、不设任何目的地发挥着教育和塑造人的作用，它难以捉摸，而又无处不在。当然，人们在实际生活中也有意识地进行模仿、观察学习和自我教育。

实际生活的教育影响，效果最显著的和有价值的，可能主要是以下几方面。

(1) 语言习惯　基本的语言模式，大量的词汇，是在日常生活交往中习得的。这种语言习得，是因交往的需要而

进行的，而不是作为教导手段规定的。虽然这样养成的言语习惯会被有意识的语言教学所改正，但是，在兴奋的时候，常常会恢复他们的本族语或方言，而有意识地学会的言语模式反倒会暂时消失。

（2）仪表和习俗　良好的仪表常常被看作是有教养的标志，它和习俗，都不是通过传授知识学得的，而是在实际生活中习得的。尽管有意识的改正和教导不停地起着作用，但是，周围的气氛和精神最终在形成仪表和习俗方面是主要力量。仪表、习俗只是次要的道德，但学校有意识的道德教育，也许要在符合习俗标准的基础上进行才有效果。

（3）美感和美的欣赏　如果我们常常接触形式和色彩华美和谐的事物，审美的标准会自然形成起来。贫乏而荒芜的环境会饿死审美的愿望，一个俗气的、没有秩序的和装潢过度的环境会败坏美感。如果是在这种不利的条件下，有意识的审美教导不过是传达别人讲过的一些有关美感的话罢了。从说教得来的美感，决不会对人产生根深蒂固的影响。审美和艺术是最个性化的事情，更需要个人在实际生活中自己学习和培养。

（4）价值判断标准　以上三点都与价值判断标准有密切的关系。学校有意识的价值观教育，分辨什么东西是有价值的和什么东西是没有价值的，这种有意识的价值判断，

究竟在多大程度上能内化为受教育者个人的观念,还是个问号。但有一点却是可以肯定的,这就是,我们一般可以说,凡是我们不经研究或不加思考就视为当然的东西,恰恰正是实际上支配我们有意识地思想和行动的价值标准。而这些不加思考已经习惯了的价值标准,恰恰是在实际生活中在我们和别人的日常交往的授受关系中形成的。

3. 实际生活教育不同于学校教育

实际生活教育和学校教育,有着明显的区别。主要区别在于:

(1) 实际生活教育是通过生活本身的间接的或偶然的,自然而然的教育。学校则是有意识地进行直接的规范化的教育。

(2) 作为学习者的个人,在实际生活中受教育是自发自动的,因而也是自主的。他从自己原有的智力和情感的倾向出发,按自己的兴趣爱好和需要,有选择地吸取对自己有用的知识经验,化为自己的品性。作为学习者的个人,在学校中受教育是自觉的,但却是被动的,因为即便主动,也要以服从权威和别人的意志为前提;他通过特殊的学习任务自觉地学得系统知识,但不一定都化为自己的品性。

(3) 实际生活教育是经验性的,学习方式是"做中学",个人在参与实际事务中习得直接经验的知识,这种知识,由

于它包含在紧迫的日常事务之中而具有深刻的意义，它是亲切的，有生气的；但知识范围是有限的狭窄的。与此相反，学校教育是理性的，学习方式主要是通过正规课程教学从“书本中学”，学到的是用文字符号表现的专门知识，这种知识由于与实际事务几乎没有联系，因而容易变得冷漠和死板，抽象和书生气；然而知识范围是丰富的广阔的，它使个人获得较为广阔而深刻的观点，扩大对事物的理解，增加理解的正确性的能力，从而增长创造的潜力。

• 保持学校教育和其他各种教育的平衡

以上所述，证明了学校教育并不是教育的全部，学校外的教育对人的成长和发展也很重要。从实际生活教育与学校教育各有所长的比较中，从“人是被整个社会教育着的”这一事实出发，我们可以引出一条教育原理：保持学校教育和其他各种教育的平衡。

这里说的“平衡”，意思是各种教育形式相互配合、互补、合作与结合。保持这样的平衡，有利于提高学校教育和学校外的各种教育的质量，有利于促使个人从各种教育中获得更多的受教育机会，有助于自己充分的全面的发展。

按照“平衡”原理，要求我们有意识地确立学校教育与

实际生活教育、相互促进的观念。例如，学校的语言教育，如果能了解实际生活中"语言习得"的规律性，将学校有意识的语言学习与"语言习得"方式结合起来，会促进语言教育课程教学质量的提高。如果个人在实际生活中的"语言习得"，能有意识地与应用学校"语言学得"的方式结合起来，会有利于提高语言表达能力（"说"与"写"）和语言理解、解释能力（"听"与"读"）。在人的一生中，受正规学校教育时间毕竟是有限的，从终身教育视角看，更多的是要学会利用各种非正规教育形式，善于在实际生活中进行自学与自我教育。因此，对促进实际生活教育来说，学校教育的价值在于提供受教育者继续学习与求知的愿望，提供学习与自我教育的能力。

由于教育学理论长期忽视或贬低学校之外的各种教育，过分抬高学校教育，因此，我们对学校教育的局限性，以及各种非正式教育的研究很少。这里提出"平衡"原理，不过是提出一个问题罢了。

4　学校的性质和职能
——学校只是教育机构吗?

在当今社会,任何国家都是采取在学校里进行国民教育的教育方式;任何终将步入社会的儿童,都必须经过学校教育这一关,学校是现代教育整体结构的核心,是教育系统的基本单位。所以,在讨论了社会整体教育事实之后,有必要进一步分析学校的性质和学校教育实践的特点。

• 学校是社会的专门教育机构

人人皆知学校是教育机构。问题在于,学校究竟是个什么样的教育机构? 它在整个教育中是进行着什么性质的教育活动? 这需要略作分析。

学校是以教育为目的而设立的一种机构。在学校里所有的一切活动,都要以教育为目的,都要使它起到教育上的作用。教育是学校组织所独具的个性。

1. 学校是专门教育机构

如上面所介绍的,现代社会以教育为目的组成的机构,

并不限于学校。不过,在教育实践上学校和其他社会教育机构截然不同。学校的教育实践是专门化、制度化的教育实践。它有专门化和制度化的教育活动空间和时间——校舍和学习年限;有专门化和制度化的教育者与受教育者——教师和学生;有专门化和制度化的教育内容和方式——课程教学。下面就来具体分析一下作为专门教育机构的学校教育实践的性质。

2. 学校的教育活动时空

学校是有固定场所,一定的设施及设备,在一定期间内连续存在的教育机构。校舍按一定社会的教育制度规定的标准建筑,要建筑得像个学校的样子,校舍里面的设备也是有标准的,它必须让人进去一看就知道是个学校才行。按一般惯例,学校不能经常迁移地址或者忽而撤销忽而重新出现。这是学校进行连续教育和形成学校教育传统的需要。学校的连续教育有明确的时限规定,即修业年限。特定的校舍与特定的学习年限,构成学校教育活动所特有的时空范畴。它表现了学校教育在时间与空间上的封闭性,表明学校教育活动以脱离自然状态的社会劳动、工作和实际生活的现场为条件。或者说,学校与社会保持距离,是学校进行其教育活动所必需的条件,这是学校性质的特点之一。

3. 教师与学生

聚集在学校里开展教育活动的,是一些特定的人员:教师和学生。这里将从事教育实践和管理的所有人员统称为教师。“教师”和“学生”都是专门化的社会角色。教师是经过专门训练的有从业资格的职业教育者,学生是按入学资格规定才能进校的专门受教育者;教师是作为社会代表者和文化传递者对学生进行教育,学生是社会的未成熟者和文化学习者。教师和学生是学校里两种性质不同的人,所以,“学校就其本质来说,就是教的和学的两种性质完全不同的人集聚在一起从事教育活动的场所”。因此学校组织具有异质性结构的特点。

4. 学校的教育活动特点

现代学校是有计划、有组织的进行系统教育的机构。学校教育活动与其他机构的教育活动相区别的最主要标志,是学校进行系统的课程教学,并采取班级授课制的集体教育方式。在学校里,教师不是各行其是随心所欲地进行教育活动,而是按班级和课程进行教育活动。学生按年级分班,各班级配有级任老师或班主任,各门课程都分别委派出任课教师,教师以班级学生集体为对象进行教学。

学校除了有计划的教育活动外,也进行一些无计划、无目的、随时随地通过校内生活所进行的教育活动。例如学

生自己组织的班级生活,教师和学生,学生与学生之间日常交往中的相互教育。这与社会实际生活对人的教育一样,是学校生活对人的陶冶和培育作用。

现代学校从它开始成立的那一天起,就是以传授知识和技术为其主要任务,学校教育实践中的绝大部分时间是用于教学,它的内容主要集中在传授知识和技术这一点上;学校的设施和设备也都是为了完成这一主要任务来安排的;教师的工作以每天的教学为主;学生也是为了掌握这些知识和技术而努力学习。教育的固有职能是育人,不过,学校对学生的价值观、道德情操教育,主要通过各科教学进行,可以说是从属于知识和技术教育的一种活动。从人的充分的全面发展的整体来看,体育、音乐和美术都很重要,但学校不可能在这些教育上使用过多的力量。于是,人的精神陶冶,人的心灵的培育,个性的发展,还需要依靠学校之外的各种教育。总之,从人的教育问题的整体来看,不能只靠学校,学校只能完成人的整个教育的一些基本责任。

- 学校是社会机构

如果仅仅把学校看作教育机构,视野就过于狭窄了。事实上,教育制度的社会目的主要是通过学校来实现的。

所以,学校也是一种社会机构。

1. 学校是特殊的社会环境

相对于自发的社会环境而言,学校是以有利于学生健康成长为目的而设计的特殊社会环境。杜威曾经分析过,学校这个特殊的社会环境对整个社会环境而言,起着简化、净化和平衡的作用。

简化　现代文明很复杂,社会生活中的各种关系数量很大,相互交织在一起;商业、政治、艺术、科学、宗教,都喧嚷着要人们注意,使未成年人无所适从。学校的职责,就在于选择相当基本的并能引起青少年反应的社会要求和材料,提供一个简化的环境,然后建立一个循序渐进的秩序,利用先学会的因素作为领会比较复杂的因素的手段,以便有效地促进学生发展。

净化　学校选择社会文化资源的目的,不仅是简化环境,而且要消除不良的东西,建立一个净化的活动环境。设计学校环境,要尽力排除现存环境中的丑陋现象,排除旧时遗产中的废物以及邪恶的东西,学校有责任选择文化遗产中最优秀的东西,净化现有的社会习惯并进行整理加工使其观念化,努力强化它们的力量,从而把有助于建设未来更美好社会的东西传递和保存起来。

平衡　学校里的学生,来自不同种族、不同宗教和属于

不同社会阶层与不同社会群体的家庭,带来各种不同的风俗习惯、传统和抱负。他们中的每个人原先所加入的具体社会环境有种种不同,每个人的倾向受到种种不同势力的影响,当一个人从一个环境转到另一个环境时,不免受到各种相互对抗的拉力的影响,产生一种危险,使一个人在不同场合具有不同的判断标准和情感标准。这种危险加给学校的一个职能,就是要发挥协调、平衡和文化整合的作用。设计学校环境的职责,就是在于平衡社会环境对学生的各种影响力量,创造一个和谐共同的新环境,使青少年不受原来环境的限制,并和更广阔的社会环境建立充满生气的联系。

2. 学校组织的社会学特征

从以上分析,足见学校组织是外部社会与学生之间的一个中介,外部社会对学生个人发展的影响往往(并非总是)要经过学校组织出于教育意图的“过滤”与“加工”。学校的这种教育个性,使得学校组织与所有一般社会组织有不同的社会学特征。教育社会学中的学校组织社会学,就是专门研究学校组织的社会学特征,它与研究学校管理问题有密切关系。由于这方面的内容不是本书主题,本书篇幅有限,也就不作介绍了。有兴趣的读者可以阅读教育社会学类的书籍。

- **学校的教育职能与非教育职能**

学校作为教育机构,固有的职能当然是教育,是育人。但实际上却并非都是如此。因为学校又是社会机构,学校除了教育职能,还承担了“非教育”的社会职能。而在不正常的情况下,“非教育”职能甚至压倒了教育职能。

例如,以美国20世纪70年代的学校为例,据西方有的社会学者的实证调查表明,美国学校的“非教育”职能,如照管儿童,社会选择与分配,灌输思想信仰与政治职能等,都重于学校固有的教育职能。不仅如此,“学校还有许多潜在的职能”,如义务教育延长学生在校年限,原因之一是阻止青少年进入就业队伍,从而缓和失业及由失业带来的社会不满;同时学校的激增,能使可观数量的教师、行政管理人员、建筑工人和服务人员等得以就业;学校成为建筑业及各种供应商等资本积累的一个巨大的有利可图的领域。其实,我国前几年在扩大高等学校招生时,也有类似的理由,经济学家的最主要理由就是为了拉动“内需”,促进经济增长。正是这些非教育的理由,助长学校“非教育”职能的扩大。

在中国,学校也不单纯是教育组织,而是像其他企事业

单位一样,是一个“小而全”、“大而全”的基层社会组织单位,相当普遍地存在所谓“学校管社会”的现象;特别是学校在为社会服务的名义下搞经济“创收”职能的膨胀,意味着我国学校承担的“非教育”职能很可能比国外学校更多。

学校“非教育”职能的存在,同学校的教育职能一样,也是社会所赋予的。问题在于学校“非教育”职能过多,会削弱学校的教育职能。可事实上,当代社会对学校的“要求”越来越多,满足社会所要求的那些“非教育”职能,反倒成了学校履行其教育职能的先决条件。结果是学校教育职能的内容越来越空洞,变得徒具形式;学习年限延长了,教育质量下降了,从而出现了“学校繁荣、教育衰败”的现象,“学校是繁荣了,但教育的前途未卜,多数人感到茫然”。

因此,如何限制学校职能的无限扩大,顾及学校职能的全面性,避免有意无意地以削弱学校的育人职能为代价来满足一时的社会需求,成为现代教育理论研究和教育改革的一个重要课题。

这对正在极力扩充学校的我国来说,更是一个值得研究的课题。

- 学校教育与社会需要

撇开现代学校的“非教育”职能不谈,专就学校固有的

教育职能而论，它根据社会的要求教育学生，为适应社会变动的需要，学校不断努力去发现当前社会对教育的具体要求，同时考虑到社会未来的发展动态，从而谋求改善教育内容及方法。可见，现代学校教育是与社会紧密地结合而发展起来的。可是，人们总是批评学校教育脱离社会，这是为什么呢？

1. 学校教育与社会的距离

虽然学校注视着社会变动的需要，但学校教育总是处在落后于社会发展的地位。因为，学校一经组织成为一个完整的制度体系，那它在社会上就固定下来了，虽然也会逐渐缓慢地变化，但在整体上很难变动；只有在特殊情况下，才能改变学校的体制，但学校本身的性质又是不能改变的。从这点来看，学校及其教育可以说是保守的。这种保守性是近代以来学校所表现出来的基本特点，因此，常常受到社会的批评，说学校跟不上时代的发展，脱离社会实践的需要，施行着无用的教育。

然而，学校并不能总是把社会上认为有用的东西随时拿来立刻进行教学。社会认为有用的知识或社会新创造的知识和技术，要影响到学校的教育，并经过教学而取得其效果，这一过程需要一定时间。它要通过制定可行的新教学计划，改革教材，制订适合新教材的教学方法，以及培训教

师与改变学生已经习惯了的学习方法，这些都需要一定时间。而且，学校教育内容的主要来源是文化遗产，更多的教学时间是用在教授基础课程，帮助学生掌握必需的基础知识上。学校特定的教育活动时空原本就是脱离工作劳动现场而具有封闭性的；学校教育的特殊环境原本就是要对社会文化资源进行选择、过滤与加工的。所以，要求随时结合社会的需要去进行教育活动，要想把社会上人们从狭隘的视野看来有用的内容，随时都拿到学校来进行教学，这是办不到的事。只要采取学校形式的教育，与社会需要就会有一定距离。总之，“学校和社会总是要有一定距离的，这是由学校的本质所决定”。

2. 人才培养与学校教育

社会发展需要人才，要求学校培养人才，学校也以培养和选拔人才为己任。在我国，由于现代化建设迫切需要人才，崇尚“人才教育”也就成了风气。国家教育方针中提出“多出人才，出好人才”；社会以文凭和学位作为人才的标识；父母望子成龙，望女成凤，青年学子成才心切；学者和管理者将人才区分为高级、中级和初级，并与学校等级层次直接对应起来。可以说，“人才教育”思想统治和支配着我国学校和社会的教育观。但是，社会在实际使用学校毕业的“人才”后，又指责学校培养了很多缺乏实践能力的无用之

才。于是有人提出疑问:单靠学校教育能培养出人才吗?

在20世纪40年代,延安自然科学院对办学方向发生过分歧,一派持基础教育取向,一派持实际应用取向,双方争论相当激烈。教育家徐特立在争论总结中提到:

> 学校的主要任务是教育,培养能够独立工作的科学技术干部,给他们以基本的知识和能力。至于有些同志提出的要“博”要“专”,不是学校单独能解决的,还必须到社会上去钻研,在实际工作中去长期锻炼。必须经过学校和社会两个阶段,才能完成“博”与“专”。那种“学校即社会”,把两阶段混为一阶段的杜威主义是有偏向的、不对的;……

培养科学技术干部是“学校和社会两个阶段”,徐特立提出的这一思想,对正确认识人才培养与学校教育的关系,有非常重要的意义。人才,这一概念是与实践连在一起的。中国人都知道诸葛亮挥泪斩马谡的故事,它可以说明将才是打仗打出来的,靠“封赐”的将军不一定是将才。科学家是科学研究实践所造就的,技术发明家离不开真刀真枪的工程技术实践。俗话说,“三百六十行,行行出状元”,各行各业的人才都是在社会实践中刻苦钻研,在实际工作中长期锻炼成的。学校教育再改革,也不可能把社会实践都搬

进学校。所以，邓小平同志说："科学技术人才的培养，基础在教育。"这话说得无比正确。人才培养是学校与社会两个阶段完成的，学校教育的作用只是人才培养的"基础"。但这种基础作用十分重要。因为"基础"关系着学生未来能否成为人才的发展潜力与发展后劲。

然而，现在流行的"人才教育"思想，却是"把两阶段混为一阶段"，企望将学校与社会毕其功于一役，将学校教育目的归结为人才培养，将文凭和学位与人才划上等号，将学校教育的层次等级对应于人才的级别。这是一种新的教育偏见。这种偏见，是造成人们形式主义地对待学校教育的原因之一。因为它扩大了文凭、学历、学位的象征意义，使人们热衷于追逐"人才"的桂冠，而不重视实际掌握的学业成就如何。它误导青年学生养成盲目的优越感和对社会的高期望值，看重"人才"的桂冠，却缺乏真才实学的扎实基础，缺乏到实践中重新学习、长期锻炼和终身学习的思想准备，缺乏成为人才所必须的经得起挫折、失败、成功等考验的良好心理素质的准备。

再说，我国社会主义现代化建设，需要改善和提高所有社会成员的素质，要求学校教育面向所有学生，培养有教养的公民、建设者，这与人才培养同样重要。或者换一种说法，学校教育培养素质良好的有教养的公民、建设者，正是

培养人才的基础,是为所有学生在未来能成为人才打下基础。然而上述偏见,却是误导学校和教师面向少数成绩尖子,而有意无意地忽视甚至轻视多数学生的原因之一。

由此看来,对流行的“人才教育”思想进行反思,深入研究人才培养与学校教育的关系,也是一个值得关注的课题。

3. 社会的变革要求与学校教育的自我更新

现代社会的急剧变化,不断向学校提出教育改革的要求。而学校教育的保守性特点,则意味着教育改革的困难和复杂,也意味着教育改革必须研究和符合学校教育自身的特点。正如有的学者在总结20世纪70年代的世界教育改革经验和教训时所言:“为革新而革新,草率的和考虑不周的革新,只能打乱教育进程。所以革新要以认真的研究和经验为基础。”

其实,学校教育不仅具有保守性的特点,而且内在着自我更新的潜力。这种潜力的源泉,在于学校教育过程特有的结构,即教师的“教”和学生的“学”之间的协调。学生来自不同的家庭社会背景,在学校受教育的同时,还受学校以外的各种教育影响,因而他们的文化类型多种多样;学生作为活生生的人和发展中的个体,对学校学习文化的需求和动机也多种多样,所有这些,使得学生对教师和教育过程本身不能不经常发生一定的反作用。这种反作用不管是积极

的还是消极的,都使学校教育的保守性经常受到挑战。而教师,作为文化传递者的“文化人”,比一般社会成员更能理解社会变化的性质,具有更多的精神自由意识,他们在教育实践中随着经验的积累,为了应对社会变化和学生的挑战与需求,在教育上进行局部的、不显眼的改革,几乎每时每刻都在发生。正是这种平常的改革使教与学协调起来,从而推动了学校教育的自我更新。

如今,“教育创新”是时髦的字眼。但“教育创新”也好,自上而下推动的教育改革也好,都需要研究和把握学校教育的“保守性”与“自我更新”的特点,并以教师平常的改革经验为基础,才能使改革和创新不徒具形式,而取得实际成效。

综上所述,学校教育与社会需要既有一定距离,又关系密切。在任何时候,讨论任何教育问题,不论是研究人才培养或是教育改革,都需要有宽阔的社会观点和对学校教育特点的深刻理解。

5　学校的教育目的
——是谁的教育目的?

学校的基本职能是教育,教育是针对某一目的的活动,

所以，教育目的概念属于教育学的基本概念。教育目的探讨的是把受教育者培养成什么样的人的问题。这是教育学研究的基本问题之一。下面主要讨论教育目的概念、如何择定教育目的以及当代的教育目的取向等问题。

• 教育目的的概念及其功能

尽管人们可以不断罗列各种教育目的，无论是在宪法的教育条款中，还是在教育法中，甚至在教学计划和学校改革的各项建议中，对教育目的的论述无处不在。但人们想要在教育学文献中找到令人信服的教育目的概念却比较难。所以，就先从概念开始讨论教育目的问题。

1. 教育目的的概念

一般认为，教育目的是指："把受教育者培养成一定社会需要的人的总要求"，"把受教育者培养成什么样质量和规格的人"，"对教育对象的总体发展规格的预期设想或规定"等等。这些论述所说的教育目的，都是指向对受教育者发展的要求、质量和规格的设想，据此，我们不妨说：

> 教育目的是人们设想的，并试图或要求通过教育而在受教育者身上得以实现的一种特定人格状态或人格特征。

这个表述试图说明教育目的概念的内涵有三个要点：

（1）是一种设想的特定人格状态或人格特征　这是教育目的概念的核心内容。教育目的是一些通过教育活动想要努力达到的结果，在任何情况下，这些结果都是指向受教育者人格的一种特定状态或特征。“人格”一词，在涵义上有多种解释：一指人品，说的是道德人格，是伦理学的一般解释；二指权利义务主体之资格，是法律上的一般解释；三指个性，与性格同义，是说一个人区别于他人的稳定而统一的心理素质，是心理学的一般解释；四指社会角色的人格，这是社会学的一般解释。在教育学“教育目的”概念中所说的“人格”，是综合性的，即综合了以上学科对人格解释的要求，所以是指整体性的人格素质结构。

（2）教育目的概念有双重内容　首先，对于受教育者而言，教育目的是一种人格发展的理想。它规定了受教育者的发展应该达到的人格状态或人格特征。教育目的所设想的人格素质状态反映社会的需要，与社会的人格理想相一致。

其次，对于教育者而言，教育目的是一种教育任务的规范。它规定了教育者的教育行动应该努力达到的目的，但不直接具体规定采用什么样的方法或手段去达到目的。所以，教育目的是对教育者的一种任务规范，但不是行为规范。

（3）教育目的是一种“设想的”结果　教育目的是直接或间接参与教育活动的人们对于教育活动结果的一种设想，它具有主观性。由于人们价值观不同，会设想不同的教育目的；对既定的教育目的，有的人赞同，有的人拒绝，不同的人对同一个教育目的，会作出完全不同的评价。例如将“宗教信仰”列入教育目的，在宗教信仰者看来，很有价值，在唯物论者看来毫无价值；又如将“社会主义信念”列为教育目的，在社会主义者看来很有价值，在资本主义者看来，毫无价值。因此，就所有被当作教育目的来看待的人格素质及其素质结构而言，它是否有价值，并不取决于素质自身，而仅仅取决于与之相关的评价者。这就是说，教育目的是人们主观选择的结果。

2. 教育目的与教育制度的社会目的

由于教育目的在内容上要依据社会对其成员的要求而设定，这个事实使人们错误地认为，社会状态也是教育目的。其实，保存或者改善某种社会状态是属于社会目的的范畴。如同立法、行政、经济和军事等手段一样，教育制度也是实现社会目的的手段。事实上，社会对其成员所提出的所有要求，均具体针对他们的能力、态度、信仰和观念等；所以，学校教育是通过在受教育者身上实现社会所期望的人格素质，来服务于一定的社会目的。

例如,学校为了维护"民主社会制度"而对学生进行民主教育。于是设想和构建一种民主制度所必需的某种特定的公民素质,诸如信仰民主制度、具有民主观念、积极参与民主政治生活的态度和能力……素质,我们姑且称其为"民主的人格结构";使学生具有这种"民主的人格结构",就成了民主教育的教育目的;这种民主教育活动,如果有成效,就间接地对实现"民主社会制度"这一政治目的作出了贡献。可见,在教育和一个期望的社会状态之间并不存在直接的关系,只存在间接的关系。也就是说,教育者的教育行动是直接作用于改变一个个受教育者的人格素质结构,而不是直接作用于社会状态,一种试图超越个人素质改变之外而对社会发生直接作用的工作,不属于学校的教育职能工作,而属于学校的"非教育"职能工作。教育目的只是属于改变个人素质的教育行动的目的,所以,不应将教育目的与教育制度的社会目的相混淆。遗憾的是我们常常把它们混淆起来,以致影响对教育目的的深入研究。

3. 学校教育目的的层次结构

广泛意义上的教育目的,存在于一切教育活动中,任何个人只要认为有价值的人格特征,都可能被选择为教育目的。教育目的具有多样性,是不容置疑的事实。学校的教育目的,不是反映个别人的意图和要求,而是集中反映一定

社会对人格素质的要求。我国学校的教育目的,大致可划分为三个层次:

(1)由国家立法者和领导者代表整个社会所提出的普遍性或一般性的教育目的,它对所有的学校都具有普遍指导意义。

(2)各级各类学校的教育目的。我们习惯上称为培养目标。它是针对各级各类学校特定的教育对象,设定各种特殊的社会角色人格和特殊的人格素质要求。

(3)学校课程教学的教育目的,我们习惯上称为教学目标。

4. 学校教育目的的功能

虽然学校不同层次的教育目的,在指导、控制教育活动的范围方面有所区别,但任何教育目的,对于实际教育活动都可能发生如下功能。

(1)规定教育目的,就是确定教育活动的方向,使教育行为成为有价值意义的活动,避免或矫正教育行为的盲目性和机械性。一般而言,规定教育目的是寻找教育手段或方法的起点,越是比较清楚地界定教育目的,就越有可能准确选择合适的教育内容和方法。

(2)教育目的是检验教育成果的尺度或标准。只有对受教育者应该达到的人格状态有明确的界定,人们才能评

价教育活动的效果,才能对实际使用的教育手段和方法对达到目的是否有效进行评价。

(3)教育目的可以不断激励教育行为。一般说,目标如果有价值,人们就愿意获得它,实现它,它便能使行动者为达到该目标而付出努力。教育目的也一样,有价值的人格理想,能激励教育者的自觉教育行为和受教育者的学习行为。

● 如何选择和确定教育目的

上面提到,教育目的是人们主观选择的结果。那么,人们是如何选择和确定教育目的的呢?这涉及到选择的依据,以及谁来规定教育目的等问题。

1. 选择和确定教育目的的客观依据

教育目的是人们的主观设想,但不是随心所欲的凭空瞎想,而是人们依据对客观实际的了解和判断所作的主观选择。要设定一个合理有效的教育目的,至少应考虑以下三个方面的客观实际情况。

(1)社会条件与需要。任何人都可能将自己认为有价值的人格特征界定为教育目的,但某种人格特征是否被人们公认为是有价值的,则取决于社会条件与需要。制定教

育目的时,要从社会条件出发,透过对现实社会状态的认识,来了解社会发展对其成员的能力、态度、信仰和观念等人格素质的基本要求,在这个基础上设定的教育目的,才可能是适应社会发展需要,能为人们所接受的教育目的。

(2)人的现实发展状态与需求。如果我们想研究和更新我们今日的教育目的,我们就应该关注今日我国社会中人的发展状态与需求。正如马克思指出过的那样,每一代人在改变了的条件下继续着创造历史的社会实践,他们在实践中"炼出新的品质,通过生产而发展和改造着自身,造成新的力量和新的观念,造成新的交往方式,新的需要和新的语言"。那么,处在改革、开放和发展时代的中国社会,人们的人格特征较之以往有了什么变化?出现了什么新的品质、新的能力、新的观念、新的行为方式?人们对自身的发展有什么新的期望和要求?等等。如果对这些问题缺乏切实的了解和判断,我们制定的教育目的,就会不切实际或落后于现实,对教育实践也就没有指导和推动的意义。

(3)教育对象即受教育者的现实条件和需求。教育目的直接指向受教育者人格素质的形成、改变和发展;因而制定教育目的,必须从受教育者的实际情况出发,考虑到他们现有的发展状态,求学动机、兴趣与需求的特点。

总之,教育目的是现实的教育活动的目的,良好有效的

教育目的,是以教育的社会性原理与人学原理相统一为前提,从实际情况出发制订的。

不过,教育目的在实践上是否生效,是与谁来规定和追随教育目的有关。

2. 谁在规定和追随教育目的

我们有必要确认一个简单事实:只有人,而不是诸如“教育”这样的理论概念,才可以规定或者追随各种教育目的。

那么,规定、建议、拥有或者追随教育目的的究竟是哪些人?

首先,是那些实施教育活动的教育者。他们规定和追随教育目的,持续不断地在任何一方面改善他人的人格;并且根据教育活动进程中的实际情况而修正教育目的。可以说,教育目的就是“教育者的目的”。不过,这里所说的教育者,除了学校教师,还应该扩大到教育行政、教育团体的领导和成员,以及提出教育理论和思想的教育家和思想家等。也就是说,教育目的也由那些自己不亲自实施教育活动的人来规定。例如那些教育理论或者教育学教科书的作者。他们总是在论证、建议和规定教育者应该努力实现哪些目的。

规定教育目的的第二类人,是诸多非教育者。首先要

提到的就是立法者。他们在教育法和学校法中,规定国家教育制度或者某种特定类型的学校教育,应该实现哪些目的。其次是各种社会机构、团体的领导和成员。诸如政党、工会、职业集团、宗教团体,特别是能对教育活动产生影响的经济实力集团等的领导和成员,他们作出赞成或反对某些教育目的的决定,并试图将符合自己意愿的目的变成为教育者应该执行的目的。在现代社会的大多数情况下,教育目的通常由那些自己不实施教育活动,但却对教育制度负有政治责任,或者对教育制度发生着足够影响的人来规定。

规定教育目的的第三类人,是那些既不自己实施教育行动,也不对教育制度负有法律或政治责任的人。他们可以提出、认可或期望某些目的的实现。从一定年龄起,受教育者原则上也可以拥有、赞同教育目的,肯定教育目的的价值。

总之,教育目的绝非只是教育者的目的,有许多教育目的是那些让教育者为其服务的非教育者的目的。事实上,有两种性质不同的"教育目的",一种是实施教育活动的当事人自己所拥有的教育目的,这是教育者正在努力去实现它的"实际追随"的目的;还有一种是他人从教育过程的外部确定的教育目的,这是他人所期望和要求教育者执行的

“应该追随”的目的。

3. 从“应该追随”到“实际追随”的教育目的

现代教育是社会化事业,极其复杂,而个人的认识和视野总是带有局限性,因此,教育实践不仅需要教育者根据教育活动实际情况确定教育目的,而且需要有法律政策上的和理论上的教育目的作引导。这是教育者“应该追随”的目的,但它在实践中不一定生效。例如,我国教育方针和教育学一直强调“德智体全面发展”的教育目的,但在实际上,人们将“考试”这种手段视作“教育”目的,在中小学普遍存在“应试教育”的现象。又如,教育方针和教育学强调培养“创新精神”、“创造力”、“实践能力”的教育目的,但在实际上,人们普遍将盲目服从权威的顺从性格与理解书本知识的能力视作教育目的。这种情况表明,“应该追随”的教育目的,只有被实施教育活动的教育者所接受,转化成教育者“实际追随”的目的时,才对教育工作有实际的意义。

这样看来,如何使“应该追随”的目的转化成为教育者“实际追随”的目的,需要形成合理的导向机制,这是教育学理论和实践都值得研究的问题,至少在我国是这样。对此我没有研究,不敢妄言。从现象看,似乎有几点需要考虑:

(1)在我国,为了使方针政策的“教育目的”得到普遍

认同,常常诉之于不可动摇的政治权威的指示和讲话,依靠行政力量贯彻,以及大张旗鼓的宣传,其结果往往是“教育目的”很快就变成冠冕堂皇的套语、空洞的口头禅。这种倾向需要改变。方针政策上的教育目的,不能只是抽象的口号,也应该有科学的具体的严格论证,有充实的内容,它不仅应合乎时宜,合乎社会和人的发展及受教育者的实际情况;而且应该是一种为教育者提供怎样观察、怎样展望未来、怎样选择教育目的的指导性建议,具有这种性质的“应该追随”的教育目的,才可能转化为教育者乐于追随的目的。

(2)教育目的是构成教育制度概念要素的重要内容。克服教育目的观念与制度的脱节,使制度规范能体现“应该追随”的教育目的,才有可能转化成为人们“实际追随”的教育目的,使其在实践中生效。

(3)在我国,一向只讲教育者要执行方针政策规定的教育目的,不讲学校教师及其他教育者自己选择和确定教育目的;迄今为止的我国教育学,也是如此。然而,真实的教育目的,永远存在于实际教育活动的过程中。所以,强化教育者自己的目的意识,显得格外重要。作为教育者,应力求理解法定的或理论上的教育目的,领悟这些教育目的所内涵着的价值观念,以这些教育目的为参照,去观察教育实

际、展望受教育者人格发展的未来,从而以更宽阔的视野,根据不断变化的实际教育进程,自主选择和确定切合实际的具体的教育行动目的。这才是真正将“应该追随”的目的转化为教育者“实际追随”的教育目的。

- 当代教育理论上的教育目的取向

人类教育史上有过形形色色的教育目的。可以说,有多少种不同的社会、历史阶段和意识形态,对教育目的就可能作出多少种选择,有多少种想象的或想要的未来,就能作出多少种教育目的的选择。但是,在同一历史时代,在人们追求的许多目的中,总是具有一些共同倾向。这就是说,一般的普遍的教育目的取向具有时代性,是时代精神的体现。

1. 国际教育舆论对当代教育目的取向的思考

随着新科学技术革命推动社会急剧变化,传统的教育价值观念和教育目的取向受到了挑战,当代有识之士重新思考教育目的取向问题。在诸多见解中,联合国教科文组织于 1972 年推荐的《学会生存》一书中的见解,获得广泛的认同,有一定代表性。

2. 两个趋向

《学会生存》一书认为,在当代,制订教育目的必须考虑

教育发展的以下两个趋向。第一,“为未来培养新人的倾向”。在以往相对稳定的社会里,传统的教育目的取向是培养能维持既定社会秩序的人。急剧变动和加速发展的当今世界,教育在历史上第一次“替一个未知的世界培养未知的儿童”,因此,当代教育目的取向应当是培养能“预示某些新的社会状态并加速它的变化”的人。第二,“走向科学的人道主义”。科学已经成为当代社会进步的决定性因素,而科学与技术可以用来造福人类,也可能被用来危害人类。所以,教育目的应该体现科学精神和人道精神的统一。“教育应该宣布一个人道主义性质的最终目的,从而采取步骤,防止生存失去人性的危险。”而教育目的的人道主义内容,应该通过科学的新贡献来规定和充实。总之,“为未来培养新人”和“科学的人道主义”这两个教育发展趋向,也就是当代选择和制订教育目的的两个基本原则。

根据以上两个基本原则,《学会生存》一书提出了与当代社会未来发展趋势相协调的如下教育目的。

(1)科学训练和培养科学精神　近代以来的传统人道主义,对人的需求的理解比较狭窄。科学的人道主义,要求扩大对人的需求的理解,特别是要把人在科学素养方面的需求作为人的基本需求加以尊重。不承认人的科学素养需求,意味着对人不够尊重。对个人来讲,没有现代科学素养

就不成其为健全的人格。所以,“科学训练和培养科学精神看来乃是当代任何教育体系的主要目的之一”。

现代人应有的科学素养,不仅仅是掌握一定的现代科学知识;而且受过科学方法的多方面训练,能运用科学方法解决从现实中产生的问题;并且具有科学思想和科学精神,承认真理的客观性和相对性,认识到一切知识都只是重新探索的出发点,对未被证实的事物不下判断,能战胜常规与惯性,战胜现成的观点与偏见。

(2)培养创造性　为未来培养的新人需要富有创造性。“人是在创造活动中并通过创造活动来完善他自己的。”但是,愚昧、暴力、无权、受苦和受压制的统治,以及歪曲的人生观与宇宙观等等,所有这一切都压制着人们的创造活动。现代,越来越多的人们,尤其是青年人,向抑制个人创造性的传统教育挑战,不断要求教育把人的一切创造潜能解放出来。教育在培养创造精神方面有它复杂的任务。“这些任务有:保持一个人的首创精神和创造力量而不放弃把他放在真实生活中的需要;传递文化而不用现成的模式去压抑他;鼓励他发挥其天才、能力和个人的表达方式,而不助长他的个人主义;密切注意每一个人的独特性,而不忽视创造也是一种集体活动。”

(3)培养承担社会义务的态度　这也是当代任何教育

体系的主要目的之一。这一教育目的的内容包括:① 它要求帮助人们认识国家、群体和个人之间的相互依赖关系,培养关心别人和帮助别人的态度;② 它要求把民主政治的实践纳入学校教育体系,通过积极参与社会活动培养具有社会责任感的公民,具有民主的政治意识和发展民主的美德,具有在学校和社会生活中应用民主原则的能力;③ 它要求学习和掌握关于经济生活的知识,成为理解自己职责的工作者和理智的消费者;④ 并且通过国际理解教育,帮助受教育者认识他们所生活的世界,理解人类的成就和问题,并能够承担人类命运的共同职责中自己的一份责任,具有国家民族之间的宽容,友谊和合作的精神,热爱和平的深厚感情,以及能随时准备抵抗侵略战争的态度。

(4) 培养完人(完善发展的个人)　过去,人们对世界变化比较无知、无能,能够逆来顺受;现代社会中的人已经比较能够理解世界,并具备必要的技术手段合理地影响世界,从而认识理解了自身的力量,也就不甘心受压迫,束缚自己,而倾向要求教育培养“完人”,即完善发展的个人,能适应和促进社会变化的需要,成为社会发展和自己命运的主人。

培养“完善的人”也是出于克服人格分裂状况的需要。现实社会中的各种弊端造成人格的分裂。例如身心之间或

物质价值与精神价值之间的分裂,狭窄的专门化造成一个人的理智认识被分割得支离破碎。学校的专门化训练,过高地估计了提高技术才能的重要性,而损害其他更有人性的品质的培养。出于人道主义的立场,应该改革现存的教育体系,培养完善发展的“完整的”个人,以克服这种人格分裂状态。

培养完善发展的个人,就是要尊重人格的各个方面,获得个性的丰富多彩的充分发展。“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来,使他成为一个完善的人。这就是对教育基本目的的一个广义的界说。”个人在这些方面的完善发展,不是抽象的,而是具体的,即在“完人的几个方面”,个人各有自己的特点。为此,要注意教育活动的“个别化”。这是从横向上讲;从纵向上讲,人的生存是一个“无止境的完善过程和学习过程”,所以,唯有终身教育才能帮助个人通过现实去寻求他走向完人理想的道路,培养完善发展的人。

关于当代教育目的,《学会生存》除构思了以上四方面的人格特征,并从社会角色的人格状态方面,提出如下的教育目的取向:

(1)培养现代社会科学技术、生产和社会“发展与变化的主体”;

（2）培养“民主主义的促进者、世界的公民”；

（3）培养“实现他自己潜能的主人”。

《学会生存》提出的教育目的，是普遍的，它适用于当代所有社会作参照，但它又是特殊的，因为这些目的将要在各个不同的国家与社会特殊环境中产生，那样才有实际意义。

3. 当前我国的教育目的取向

我国教育学论述的教育目的，主要是解释国家教育方针所规定的目的。

（1）我国教育方针所规定的教育目的　对我国教育实践有着权威性影响的教育目的，可以列举如下。1957 年 2 月，毛泽东在最高国务会议上提出：“我们的教育方针，应该使受教育者在德育、智育、体育几方面得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”这是新中国成立后国家最高领导人对教育目的第一次作概括性表述。此处用“劳动者”一词，与“建设者”同义。其意义在于强调无论国家领导人、一般干部，还是工人、农民、知识分子都是人格平等的普通劳动者。毛泽东提出的这一教育目的，至今对教育实践仍具有很大的影响力。

1978 年党的十一届三中全会后，我国进入了改革开放、社会主义现代化建设的新历史时期。1985 年的《中共中央关于教育体制改革的决定》，则是适应形势的新变化，

对新历史时期的教育目的作了完整系统的表述,它包括两部分内容,一是列举了需要培养的各行各业劳动者与专门人才的社会角色人格;二是规定这些社会角色人格应该具有的人格素质状态或特征:“所有这些人才,都应该有理想、有道德、有文化、有纪律,热爱社会主义祖国和社会主义事业,具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的献身精神,都应该不断追求新知,具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神。”这里表述的教育目的,可以说是对毛泽东提出的教育目的的补充和发展,它反映了新历史时期培养人的新要求。

1995 年 3 月颁布的《中华人民共和国教育法》,对教育目的有关的规定有:“教育必须为社会主义现代化建设服务,必须与生产劳动相结合,培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”;“国家在受教育者中进行爱国主义、集体主义、社会主义的教育,进行理想、道德、纪律、法制、国防和民族团结的教育”。

此外,在 80 年代以来的其他法律政策文献中规定的教育目的,都同以上列举的大同小异。综观半个多世纪来,我国不同时期教育方针所规定的教育目的,对人格特征有着相当稳定的要求,主要有三个方面:一是坚持社会主义方向;二是坚持培养劳动者或建设者;三是坚持德智体全面

发展。

（2）当前我国教育目的取向的新特点　20世纪90年代以来，有两个教育口号风靡至今，即“素质教育”和“创新教育”。这两个口号反映了我国选择和制订教育目的的新趋向，所以稍作议论。

（3）“素质教育”　90年代初，教育部领导人提出“素质教育”的初衷，是为了纠正教育实践中的“应试主义”和“盲目追求升学率”的倾向。当时对“素质教育”内涵的解释是“三全”，即全面贯彻党和国家的教育方针，面向全体学生，坚持“德智体全面发展”。90年代末，党和国家提出“全面推进素质教育”的方针，并规定素质教育的重点是培养创新精神和实践能力，提高政治思想道德素质是素质教育的灵魂。几年来，素质教育在实践中取得了一定成效，但成效不显著。相反出现了人们所形容的现象：“素质教育喊得震天动地，应试教育抓得扎扎实实。”看来，对提倡“素质教育”有必要进行反思。

第一，提出素质教育的意义何在？我认为，素质教育的真正意义在于转变我们的教育目的观念。现行教育制度用考试评价作为甄别和选拔“人才”的唯一手段，社会又扩张了文凭和学位资格的象征价值，结果是使考试评价从手段变成了目的，人们将获取“文凭”和“资格”视为学校教育的

最终目的。“素质教育”试图纠正这种偏差,强调提高人的素质的极端重要性,确认学校的教育目的在于提高每个学生的素质,使每个学生作为一个“完整的人”而得到个性充分发展,成为富有创造力的高素质的人。这是社会主义现代化建设对学校教育的迫切需求。所以,素质教育的提出,才把学校教育制度的社会目的与教育目的区分了开来,意味着肯定了一个虽然简单却是基本的道理:学校为社会服务是以育人为本,以每个学生的发展为本;教育,是以改变和提高教育对象即受教育者的素质为目的。这是教育行为和非教育行为的区别所在。80 年代以来,我国流行引用经济学的“智力投资”、“智力开发”等术语表述教育的意义。“素质教育”口号则使人们意识到这种说法的片面与狭隘,重新回到教育学的视野上,用“个性的开发和完善”或是“人格的形成与发展”来完整地理解教育的意义。

第二,什么是“素质”? 素质,是素质教育的关键词。因此很多研究素质教育的文章,着重解释“素质”这一词。要理解“素质”这一词,不妨先看看人们使用这一词的实际含义。在日常生活中,当我们评论某人素质高低的时候,实际上是在评论:① 他的整体教养水平和能力的高低;② 他有没有那种人之所以为人的自觉;③ 他的人格是否表里如一。人们不仅把哄蒙拐骗行为视作素质低劣的表现,而且

不会把伪装或"包装"自己的行为误认为是素质高的表现。表里如一,自觉履行自己的义务尽到做人的责任,才是素质高的表现。从现实观察出发,似乎可以对"素质"作这样的表述:

> 现实的人的素质,是个人先天素质与后天教养及个人生活经验所铸就的合金,是个人在社会生活与实践中显现出来的内在品质。

这个表述是想说明,现实的人的素质由多种因素铸就的,并不仅仅是某一种教育所刻意培养起来的;素质与教育相关的是个人的整体教养程度,这是衡量一个人素质高低的标志;素质是人的内在品质,是通过相对稳定的外在行为表现出来的内在品质。我认为这样理解"素质",对教育实践有两点意义:一是教育在改善和提高人的素质中的作用,在于提高人的整体教养水平,提高人的自觉能动性。二是教育要提高人的素质,就必须在"内化"上下功夫。无论是知识与技能教育,还是价值观念与态度教育,要对人的素质发生实际影响,其机制就是内化为个人的品质。

第三,有独立形态的"素质教育"吗?"素质教育"的说法,并不是指称一种特殊的教育形态、模式或一套特殊的课程,它只是表达一种教育的目的观念,表达一种教育思想。

但是近几年,流行“素质教育的教学模式”、“素质教育的课程结构”、“素质教育的管理体制”等等说法与文章,似乎在教育之外另有一种特殊的独立形态的素质教育存在。但这是不可能的。因为,实际上,“素质教育”与“人的教育”是同义语,任何教育活动都以改变人的素质为对象,只不过不同性质的教育在改变和养成人的什么样的素质上是不同的。不以人的素质改变为对象的工作,并不是教育工作,或者只是在“教育”名义下的非教育工作。因此,研究素质教育问题,不在于寻找特殊的“素质教育模式”,而在于研究它在当下要解决的特定教育问题是什么?

在讨论以素质的改变和提高为教育目的的时候,我建议读者朋友将“素质”概念置于人格范畴内来理解。因为制订教育目的要依据教育的人学原理和社会性原理,人格概念可以综合法律的、伦理学的、心理学的和社会学的要求,但“素质”一词不能,因为“素质”是一个非常抽象的词。我们可以说要求培养独立人格或培养具有独立人格的素质,但不能说培养独立素质。正因为“素质”一词很抽象,这才会出现人们所形容的那样,“素质教育是个筐,什么都往里面装”的现象。将“素质教育”口号漫无边际的泛化,是不科学的。

(4)“创新教育” 人类的历史是在不断创新中前进

的,过去、现在和未来都是如此。所不同的是随着文明的进步和积累,每一代人都在高于前代人的起点上进行创造,社会越来越需要更多的创新者,为更多的人们参与创新活动提供条件,并造就更多的创新者。当代社会尤其如此。高新技术发展的突飞猛进,知识经济的兴起,全球化经济的形成与发展,这一切都预示着21世纪是新的高科技、高智慧、高创新的时代。因此,在20世纪末,国际上就出现了一股以国家创新体系作为政府制定经济和科技政策依据的潮流。未来学家中有人认为21世纪的“新的英雄不再是某个蓝领工人,某个金融家或经理,而是把想象力丰富的知识和行为结合起来的创新者”。国际教育舆论则提出,“扩大了的教育新概念应该使每一个人都发现、发挥和加强自己的创造潜力”。我国创新教育口号的流行,正是顺应这股潮流,反映了当代社会对人的素质的新需求,要求把培养创新精神和创新能力列为普遍的教育目的。

这是值得追求的教育目的。但论述这一教育目的的价值和意义并不难,保护和培养少数“拔尖”学生的创造力也不太难,难的是怎样的教育才能帮助受教育者每一个人都能发现、发挥和加强自己的创造潜能?这倒是一个需要研究的新课题。

关于学校的教育目的问题,就讨论到这里。教育目的

只有借助于必要的和足够的教育手段才能实现。广义的教育手段作为实现教育目的的途径，包括“教什么（内容）”与“怎样教（方法）”的选择。这就涉及到了学校里的课程教育问题。

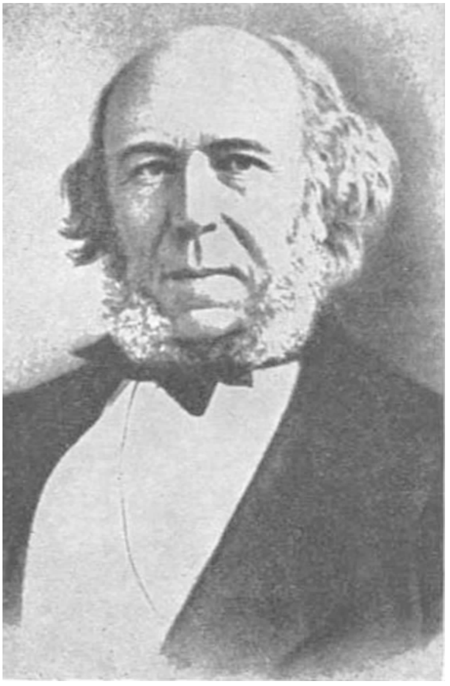
阅 读 笔 记

五 教育的文化性原理

——课程是什么?

课程研究就是教育研究的中心,以至如果没有对课程所涉及的问题进行详尽的考察,就不能充分讨论教育的理论和实践问题。

——(英)唐尼·凯利:《教育的理论与实践——引论》



斯宾塞(Herbert Spencer,1820—1903),**英国著名哲学家、教育学家、社会学家、心理学家,进化论和社会有机体论的早期倡导者,英国实证主义的代表人物之一。著有《人口理论》、《款色哲学》、《生物学原理》、《心理学原理》、《伦理学原理》、《社会学原理》、《教育》等。**

文化与学校教育关系密切。学校正是依赖它特有的文化来影响人。不过，许多人或许未曾觉察到，他本身就是文化的产物。有文化素养的人，与其说是有意识地、自觉地培养的，不如说是潜移默化地——通过记忆语词、结亲访友或是饮食起居、吟诗赋曲——在不知不觉中形成的。只知道文化影响人的一面，认识不到人也是文化的产物，这样往往会不当地歪曲教育工作。

1　文化·人·教育
——教育中，人是怎样一种存在？

• 文化与人的形成

我们研究教育，最重要的是确切地认识人是怎样一种

存在。对他或她——作为教育对象的儿童或学生，有着怎样程度的认识？或者，有多大的力量去理解？——这是开展教育工作的极其重要的课题。要回答这些问题，首先得正确地认识文化，了解文化对于人的形成的真貌，这是前提。

1. 文化的概念与构成要素

何谓文化？有社会学家和人类学家把文化定义为：由一个社会或一些人共同承认的价值观和意义体系，以及使这些价值和意义具体化的物质实体。怎么理解这个定义呢？把人作为“人”加以培养的所谓文化，意味着某一社会成员固有的共通的行为方式。行为方式是多样的，不仅指活动和举止，还包括思想、感情和信仰，它贯穿于人的整个生活。可以说，一个降生于社会的人，作为社会成员生存所必需掌握的生活的样式和生活的各种产物，就是文化的内涵。

日本筑波大学教育研究会的《现代教育学基础》把构成文化的要素归结为五个方面，也许是妥当的（见下表）。

当某个社会成员置身某一文化环境时，他所需要学习的有具体的行为举止及容许这一行为的标准；有行为所具有的社会意义的部分；更有指引行为方向的观念部分。因此，社会成员需要学习的，不仅是单纯的行为样式，还应当

表 5-1　文化的构成领域及其内容

构成领域	主要内容
行为—作用体系	伴随生活情境中的实际行为及社会地位所期待的作用
语言—符号体系	使成员间的思想沟通与状况了解得以实现的语言与符号
价值—规范体系	牵涉集合体、组织及其统合的行为容许范围与善恶判断标准
信仰—观念体系	拯救现世与祈求来世的展望与世界观
知识—技术体系	构成生活情境的诸物之认识及其应用知识

学习蕴藏于其后的善恶标准与建立于其上的世界观。诚如克拉克洪所言，“文化的本质核心系由代代相传的，亦即历史上产生的业经选择而保存下来的观念和观念所具有的价值所组成的”。

2．人的形成的文化基础

上述各种文化成分构成人的形成的文化基础，在这个意义上，它们都是“教材”的源泉。这些文化成分性质各别，其中，

（1）行为—作用体系属于文化的外显部分，美国学者克拉克洪（C. Kluckhohn）称之为“显示文化”。与“隐示文化”相比，它是浅层次的文化。动物也有外显行为，但没有文化。人类的行为，正因为其中隐含着深层意涵，所以才堪称文化。文化的本质取决于隐示文化，而不是显示文化。

尽管如此,在教育实践上不应忽视作为“显示文化”的“行为—作用体系”。其意义在于,深层文化唯有“落实在行为上”才产生现实的力量。

（2）语言—符号体系是人与人之间传递信息、沟通思想的媒介,它在传播学的意义上就是传播媒介。“媒介就是人体的延伸。”人类在漫长的历史上创造并使用了多种多样的传播媒介。除了表情、姿势、语言外,还有烽火、鼓声、旗语、灯光、信鸽等,现代更有书报、照片、电话、电报、广播、电影、电视、电脑、因特网等。可以说,印刷品是眼的延伸,广播是耳的延伸,电视是眼、耳同时延伸,电脑是人脑的扩容。

（3）价值—规范体系、信仰—观念体系、知识—技术体系属于以符号为媒介的深层文化。其中前两者可以归为一类,后者可归为另一类。不同的国度、民族甚至地域,价值—规范体系和信仰—观念体系可能有差异甚至相冲突,如中国的儒学、西方的基督教和阿拉伯的伊斯兰教,其价值—规范和信仰—观念都极不相同。与此类文化成分相比,文化中知识—技术体系的发展则要迟缓得多。不过,直到近代才产生的科学,却给学校带来了最具有决定意义的飞跃。分门别类的系统科学知识转化为教育资料,形成学科以后,使得政治与宗教人物越来越成为教育的外行,学校才或多或少地摆脱了政治与宗教的束缚,成为名副其实的

“教育”实体。19世纪下半期以后，科学在教育中的地位逐步提高，知识—技术体系至少在占用学校教育时间这一点上开始能够与价值—规范和信仰—观念体系相抗衡了，在教育天平上，两种文化体系趋向相对平衡。与此同时，随着科学的发展，知识—技术体系本身也在不断地发生着分化，除了自然科学之外，又有技术科学、社会科学、思维科学以及其他的各种分支、交叉学科。知识—技术体系的急速分化和膨胀，特别是所谓的“知识爆炸”，既为教育提供了前所未有的机会，又向传统教育体系提出了尖锐的挑战。

当然，文化是一个整体，作为人的形成的基础，它必然会在人的身上从各个侧面彰显自己的存在和“影响力”。

试想想中国人与美国人，爱斯基摩人与阿拉伯人一天的生活吧，比较一下他们从早起到睡眠的种种起居举止，他们之间的差异是显而易见的。早晨问安的方式，饮食习惯，同左邻右舍的交往方式，男男女女白天的生活方式，夜生活方式，就寝方式等等，其范式都是各异的。这样，社会成员在生活的各个侧面所掌握的种种行为范型，均是受文化的影响而形成的。

受文化支配的不仅是外显的行为。我们必须看到，在思考方式与表达方式中也必然存在着文化差异。文明人与野蛮人的思考方式是不同的。即便是号称“客观”的知识

体系的近代科学,实际上也只是欧洲的基督教文化中特有的思想和表达方式的“产物”。对事物的看法与评价,不管你愿意与否,同样也总是受文化的影响而形成的。

一般认为,情感作用是先天的东西,不是借助文化而后天掌握的。其实不尽然。情感基本上也是文化的产物。譬如,对义理人情的感激、日本人对吃生鱼片的欲望,诸如此类,确乎也是文化的产物。可见,人的行为、思想、情感无一不受文化的制约。在考察教育时,这一点认识极其重要。“我们能够在有机的社会里共同生活;能够得到人生各种问题的现成答案;还能够预料他人的行为,对方亦能预料我们的行为,所有这些全是文化所使然。”“文化,到处都在制约着我们的生活。不管你是否意识到,从降生的瞬间直至死亡,我们都在承受着遵循他人构成的一定的行为规范的压力。”

- 语言·价值·文化

1. 价值与文化

文化具有蕴含其后的起统合和体系化作用的价值体系。在这个意义上,所谓价值也可以说是构成文化之基础的统合因素,也可以说是社会或文化的“内在的骨骼”。人

的行为方式、思考方式、表达方式乃至情感方式，都受文化的制约。人们怎样行动和思考？不同文化有不同的价值取向，从而形成特定价值尺度所容许和褒奖的行为方式。因此，进行文化的研究，归根结底，就是揭示担负着这种文化的人们的价值。

那么，什么叫价值呢？通俗地说，就是创造、维系某种文化的人们，亦即创造某种社会的成员们所共同抱有的"期望性观念"。我们期望怎样的举止，怎样的人际关系，怎样的服饰和发型，怎样的生活方式？等等。这种期望性的标准是从具有明显强制力的法律制度、道德规范等等出发，采取单纯的谴责或是肉眼看不见的制裁等多种方式，最终作为若干社会价值而被抽象出来的。人们在生活的每个角落都依据这种标准而彼此相互制约着。

价值作为社会成员的期望性观念，大体有两种功能。其一，作为个人在日常生活中行为选择的指针或标准。换言之，个人将价值内化，从而作为一个名副其实的社会成员而存在。其二，大家都依此而行，反过来又保障了社会的统合和维持。"所谓价值，是（直接、间接地）满足主体（个人或社会集团）的需要（更广义地说是期待的倾向）的（实在或非实在的）客体所具有的性能。它的职能在于起一种自觉行为的选择标准的作用；是从选择性行为推论出来的构

成概念。”

价值以观念的形式反映在人的头脑中,就是价值观。人们正是依据其价值观来区分好坏,正误,以及是否合意等。价值观是决定一个社会的理想和目标的一般的和抽象的观念,它通常是充满感情的,并为人们行为的正当性提供必要的理据。

价值观可以表现在民间传说、神话、艺术、娱乐或别的宣传形式中,并通过文化中的符号体系而在人与人之间传递。和符号一样,各种价值观也不是孤立存在的。它们互相联系在一起形成一个或多或少统一的模式。比如,在中世纪,人们盼望慈父般国王的理想是与对体力和勇敢的崇敬相联系的,同时也是与国王的臣民们所必备的忠诚相一致的。臣民把自己看作是“家庭”的一员,而不是独立的个人。所以,那种社会的价值观与尊崇个人格格不入,也跟市场经济注重利润的生活概念毫不相干。

文化中的价值观往往成双地出现,每一个正面的价值观都有一个反面的价值观与之对应,每个受赞美的品质都相应有着一个受人非难的品质。比如,人们赞美勇敢也就厌恶懦弱。

那么,价值观又是怎样和我们的行为发生联系的呢?在这个问题上有两个互相冲突的观点。一种理论认为价值

观决定行为。根据这种理论，人在自己的早期生活中就已经吸收了基本的价值观。这些价值观一旦形成，就指导着人们的行为选择和态度形成。另一种理论却强调行为在创造价值观方面的独特贡献。他们认为，风俗习惯本身是社会长期沿袭的结果，人们为了证明沿用习俗的合理性，或者为了掩饰某些习俗可能不合理的事实，就给它们编造出一些抽象的解释，使得这些根深蒂固的习俗看上去合情合理。于是，相应的价值观也就被创造出来并得以确立。

两种观点似乎都有一定的说服力，我们很难从中做出选择。一方面，每个既定的社会都有一套基本的价值观；另一方面，价值观又不是一夜之间冒出来的，它们是在人们的日常行为中逐渐形成的，并不断地发生变化或得到增强。从这个意义来说，我们有理由宣称行为先于价值观。不过，从长远来看，价值观又决定着行为。或许应当说，价值观与行为是相互作用的关系。

社会学家把对人们在特定情况下应该怎样行动、思维和感受的期待叫做规范。最重要的规范是社会中大多数人所公认的规范。

规范与价值观在概念上既紧密联系，又确有不同。规范是特殊的、具体的和受限制的；价值观则是一般的，而且常被用作判断规范的尺度。比如，今日的社会比较注重金

钱上的成功，于是就有某些规范要来“帮助”我们实现这种价值观——譬如，接受一定的教育并成为律师，或创办企业来牟取利润，或在一个大公司中谋得职位并争取提升，等等。

2．语言与文化

当我们在谈论人与文化时，与价值同样重要的是语言。要论述作为文化的语言很困难，因为人类社会的语言具有复杂性。人类创造语言和使用语言，并不仅仅为了传递彼此的思想。我们赋予语言以内涵，借助语言反映、传递事物、事件、事实的内容与意义；另一方面，我们也借助语言唤起关于事物、事件或事实的一些印象、观念或情感。因此，语言是一种实践的现实意识，是一种生活方式。语言，作为会话的工具确实是文化的有机成分，它既是文化的无可替代的表现形式，又是实现文化认同的重要纽带。可见，语言在形成人和维系社会两方面都是不可或缺的，在这个意义上可以说，语言是文化的结晶，是构成社会各种制度的根干。

语言的最广义就是符号。人作为文化的创造者，其创造活动固然离不开主客观的物质和精神条件，但是，人可以借助于各种符号，去建构新的文化，并以此来不断补充和扩大人类原有的世界。在这个意义上说，人在实际上就是一

种创造和使用符号的动物。现代人不像他们的原始祖先，他们能够给从外部世界注入大脑的各种各样的知觉一个意义；他们可以把非常复杂的信息传递给他人——从“我爱你”到有关浩瀚宇宙的技术资料；他们还能从别人的经验中学到许多东西。人类这些宝贵能力的关键就在于符号的使用。通过使用符号我们可以了解现实，能够传递和储存复杂的信息；简言之，通过符号我们既能创造文化又能学习文化。

语言则是最重要的成套符号。通过它，我们文化中的观念、价值和准则找到了最完整的表达方式。尽管我们也使用许多别的媒介，如绘画、音乐、雕塑和舞蹈来表达文化，但只有用语言才能最灵活、最准确地讲清楚所有复杂的、敏锐而细微的东西。

不仅如此，事实上，没有语言人类就无法进行思维活动。一种语言不仅能反映出说话者的文化和环境，而且实际上决定了他们看待世界的方法。通过语言，孩子们学会了按大人的方式去理解世界、过去和未来，获知他人对自己都有哪些期待。所以说，语言对于维系社会而言是必不可少的，它比其他符号体系更有助于我们建立和传播文化。

语言何以能够传播文化？这是因为社会成员根据约定俗成可以赋予语言符号以特定的意义，换言之，依靠各自的

文化,语言被人为地赋予了一定的意义。人们借助于记忆和掌握语言,可以理解语言所指向的意义,形成特定的认识、观念、情感和价值作用。通过在具体情境中适当地使用语言,我们可以向他人传递想要传达的意思。“我们每一个人,生来就处在一定的语言体系——文化体系——之中,确切地说,正因为我们降生、养育在这样的语言体系中,才使我们有别于其他的动物而成为‘人’。而这种语言体系通常是看不见、摸不着的,却又势必制约着我们每一个人对于事物的意义与价值作出某种领会或表述”。(中村雄二郎)语言不仅用来作为交换思想和传递信息的手段,也不仅是自我表现或抑制情感冲动的工具,“语言是人们表达各自如何思考世界、如何解释世界的一种独特的方法。在各自的语言构造中,蕴含着交谈的人们在无意识之中所抱有的有关世界和生活的一切假定”。简言之,“语言是存在的家园”。

正如莱维·斯特劳斯(L. Strauss)所巧妙地指出的,“无论是谁,说到人时,这就无异于在说语言,而说到语言,无非就是在说社会”。人正是借助语言,掌握使社会之成为社会的种种范畴——生活方式、社会结构、价值观以及认识与思考的方法,乃至敬重与蔑视之类的感情的。以学校为主的教育机构的有计划的教育,几乎毫无例外都是以语言

为媒介进行的。借助语言传递的学科内容,是维系和发展社会生活所必需的文化成分。但是语言传递的,不单是教科书所容载的知识体系,认清这一点非常重要。所谓掌握语言,本来就不只是意味着单纯地获得了掌握知识和技术的手段而已,掌握语言,也意味着学会了如何看待、如何认识外界事物的方法,同时还意味着领会了这些事物之间的关系及其价值判断,以致对这些事物的感情。这才是学习和掌握语言的全部意涵。强调这点认识十分必要,同时也是恰当的。

- 文化的创造与教育

1. 学校与文化

文化对教育的影响无处不在。首先,文化中基本的、相对稳定的、符合教育要求的部分,被选择加工后成为学校教育的内容,对学校教育发挥着直接的影响作用。其次,传播手段的多样化也对学校教育在手段、方法上产生影响。另外,现代文化中所含的多元的思维方法、价值观和信念,对学校教育产生着在某种意义上较科学知识更为深刻,然而却是无形的、短时间内难以察觉的影响。总之,被选择到学校内部作为教育内容的文化,不仅作为学校教育的要素发

挥作用，而且对学校教育的其他方面以及学生个性人格的形成和发展都产生着直接的影响。

那些未被吸收到学校教育内部的文化，则以“背景”的姿态同样对学校教育产生着影响。它们扮演学校教育不可分离的“朋友”或不可摆脱的“对手”的角色，比如，社会整体文化水平的提升可以刺激人们对各类学校教育的需求，传统的男尊女卑思想则会影响到女童的入学率，等等。

而学校所“传授”的一切也正是文化本身。学校通常是依照教科书有计划地进行教育的，不用说国语、社会和数学，即便是音乐、美术等学科同样都是以社会生活中所需的知识和技术为主的。文字的读写、数字的运算、关于社会结构的知识、工具与机械的操作、乐器的弹奏、绘画等等，无一不是文化的成分。还有道德和伦理等内容，作为社会所期望的价值，它们也是文化，而且是文化的精髓。可以说学校所传授的一切知识都是文化。

但不能忽略的一点是，教师借助教科书在教室中开展的有计划的教育，这种教育所传授的不仅是显在的体系化的知识与技术本身，还包括一些隐含的固有“范型”和“价值”，它们是文化的核心，虽不太引人注意，却对儿童人格的形成发生着重大的影响。

还是让我们通过一则实例来看看教室里究竟发生了

什么。

> 包利斯不会将12/16约分成最简形式，而仅仅提出了6/8的答案。教师平心静气地说："不能再约分了吗？再想想看。"其余学生有的举手，有的挥臂，跃跃欲试，一心想纠正包利斯的错误。……几分钟后，教师对其他同学说："那么，谁能帮助包利斯得出正确的答案？"许多双手举起来了。教师指名贝吉。贝吉答道："分子分母都用4去除"。

包利斯的失败为贝吉的成功提供了表现机会。他的不幸成了她欢乐的缘由。这个案例来自今日美国的小学教育，但它所反映的恐怕不仅是现代美国小学的状况。在印第安部族的肖尼人和霍皮人看来，贝吉的行动是令人难以置信的残酷！因为，竞争就是从他人的失败中夺取成功，而对于不知此种竞争文化的人来说，此举无异于拷问，是不被容许的。

在包利斯看来，黑板跟前出现的噩梦，大概是这么一种沉痛的教训——极力地控制自己，即使遭到巨大的社会压力，也不能从教室里逃出去！包利斯不只学习了算术，也经历了名副其实的噩梦。外部的噩梦，在学校里得到内化，并堆积于人的整个一生。为了夺取成功，就必须经历失败之

梦。这就是在我们的文化中培育起来的人,他们无论清醒还是睡着,即便是处在成功的顶峰,却无一例外地想到的不是成功,而是一连串的失败。

可见,社会占统治地位的文化,几乎把人格形成及学校教育完全地置于自己的掌控之下;反过来说,我们降生在某一特定的文化之中,从感性到理性,无一不被这种特定的文化所浸透。学校教育不能无视也无法逃避社会文化的影响,相反,为了有效地发挥社会文化的积极影响,限制其消极影响,学校倒是需要培养学生识别、选择文化产品和活动的能力,并致力于提高学生精神需要的水平。

因为人是这样一种存在,所以从事教育工作,亦即向后代传递文化时,容易把自己的文化当作唯一、绝对的东西强行灌输。这种倾向推至极端,便会演化为"文化中心主义",它不仅排斥异族、异文化,而且还会陷于像纳粹那样的种族主义的境地。所以,当我们研究教育应传授何种文化给后代时,首先要树立对待本国文化的多元主义的态度和开放的情怀,并能真正从后代获得幸福的立场来思考问题。

达到这一要求的最好方法,就是扩大同异族、异文化之间的接触和交往,并努力在更深层次上去理解它们。"所谓民族学的反省,是要我们理解到:人的生活样式不只是一个,价值体系不只是一个。因此,不应盲目地信仰自己社会

的价值。我们只是作了一种选择，其他的选择同样也是可能的。认识与尊重多元文化的价值无疑是重要的，但是不能丧失价值观，以为什么价值都是同等的，这也好那也好，每个人自身对生生息息的本社会价值观的诚实而充满炽热感情的心灵，则是头等重要的。”“研究多元文化的目的，在于增长自己的如下的见识：自己的文化体系怎样发挥作用。我们接触多元文化的意义就在于，使我们感受生气勃勃的力量，使我们的知觉敏锐。只有当我们接触异质的东西，痛感到同自身的东西具有何等鲜明的不同时，对新生事物的兴趣才会支配我们。”只有通过这样反复地实践，人才能将自己相对化，才能从本国文化及支撑这一文化的价值中获得自由。而缺乏依靠文化形成的自我的自觉，要客观地认识与理解自身文化，则是不可能的。

占统治地位的文化总是天然地要“掌控”学校，它“迫使”学校传授它所要求的知识体系、灌输它所容许的价值体系，从而培植它所期望的社会人格。学校一方面无法超越特定的文化抽象地实施教育，另一方面，学校教育也绝非是简单地“复制”固有文化的过程。这中间同样充斥着大量的多元选择、自觉意识、偶然变数以及其他的复杂因素，因而是充满着变动和创造的，而这种变动与创造又常常内源于文化本身的自我革新性。

2. 价值的创造与教育

怎样理解文化的这种自我革新性呢？文化是制约人格形成的因素，反过来，作为文化产物的人，其个性的完善与创造力的发挥又促进文化不断地革新。从这个意义上说，文化蕴藏着自我革新性。文化确实是深刻地支配着人、束缚着人的行动的；但另一方面，文化又是革新人们生活、催发人的创造力的因素。我们在注意到文化的保守性的同时，也应注意到它的革新性。“文化所蕴含的巨大的矛盾——文化借助束缚人而使人获得自由。其他的文化体系的优点亦同语言一样，正是人受到它的束缚，才得以享用它”；“另一方面，我们愈是更多地了解并理解我们自身、我们自身的传统以及他人的传统，我们就愈能获得自由”。

文化包含三方面的内容：(1) 人类社会在一定的物质资料生产方式基础上进行的创造精神财富的活动及其成果，如科学、文学、艺术的创造活动及其产品；(2) 传播这些精神财富的活动及其手段，如广播、电视等；(3) 一定时代与社会的各民族或阶级，在历史过程中逐渐形成的传统、风俗、生活方式等。这三个方面说明文化具有多样性与多形态性，文化以物质、观念、活动及人的心理、行为等形式存在，不同国家、民族、阶级有不同的文化。但每种文化又都包含着知识、思维方法、价值与信念四大因素，集中反映了

人类的精神生活水平及其追求。作为一种社会制度，教育制度也可以说是为了维持在该社会中占统治地位的价值而被设计、被创造的文化的一种形态，所以说，教育也是文化的一部分。

但教育又是一种非常特殊的文化，因为教育既是文化的构成体，又是传递、深化与提升文化的手段。教育与文化部分地相互包含，它们处在相互作用、相互交融的关系中。文化中的部分内容构成学校教育的内部要素；学校教育活动作为传播文化的重要手段之一，又是文化活动的构成部分。同时，文化与教育的发展都受政治、经济的制约，处在社会整个系统结构中的同一层次。这些都使学校教育与文化之间有着比与经济、政治之间更为直接、密切的联系。虽然很难说文化就是教育的决定性的影响因素，但不容否认文化对于教育有着特殊的意义。在某种意义上，政治、经济对教育的作用需要通过文化这一中介来实现。学校教育主要通过各种有形和无形的文化内容和活动手段来实现对人的发展的影响。换言之，文化是在教育活动中将社会的要求与个体的发展联系起来的因素。

理论上讲，教育的本来功能就是要解放人而不是束缚人，就是要激发人们去追求真善美，发展并完善人的个性人格，挖掘并发挥人的创造力。而对真善美的追求、个性人格

的开发与完善、创造力的挖掘与发挥，这些反过来正是催发文化革新的最重要、最活跃的因素。当教育的这种功能得以充分发挥时，其社会文化就会活跃起来，并最终为社会的稳定做出贡献。可以说，文化中的教育、教育中的人以及人所承载的文化，所有这些因素都是活的、自我革新的、发展的，并且是相互纠缠、互为印证的。“我们对于文化过程的理解愈深，我们发现真善美的概率就愈高。人的自由，是包含了信仰自由在内的。”也就是说，我们对于文化过程的理解与我们对真善美的追求以及对个性人格的自我塑造，亦即教育的过程，是辩证统一、相互推进的过程。

但是，不管文化与学校教育的关系如何直接、密切，它们之间的区别依然存在，两者除了在范围上不完全吻合外，在活动的目的、任务、组织、对象等方面都存在着差别。那种认为任何文化都可以现成地拿过来为学校教育所用的观点是忽视文化与学校教育区别的表现。学校教育必须谨慎地选择文化的内容，不仅要从文化中选择出人类精神产品的精粹，而且要考虑其对促进人的发展的价值，并按照教育活动本身的规律进行加工与改造。如果忽视了这些方面，优秀文化对学校教育的有效影响便会削弱。

2　学校中的特殊文化:课程
——课程的文化特性是什么?

课程理论所探讨的是学校教育需要提供哪些最有价值的内容以及怎样有效地组织这些内容,才能使受教育者形成预想的人格素质结构的问题。

- 课程的概念

在我国,“课程”一词最早大约见于唐宋年间。宋代教育家、理学大师朱熹在《朱子全书·论学》中曾提及“宽著期限,紧著课程”,“小立课程,大作功夫”等说法,其中的“课程”一词意指功课的范围及其进程,与今人对课程的理解近似。不过,这里的课程主要是就学习内容而言,基本不涉及教学方法等方面的要求,因此,称之为“学程”或许更为贴切。到了近代,由于班级授课制的施行,人们开始更多地关注教学的程序或阶段等问题,于是课程的含义才逐渐从单纯的“学程”之义而转向为更多地包含了“教程”的意思。

“课程”一词的英文为“curriculum”，它源自拉丁文“currere”，是“跑道(race-course)”的意思。对于课程的词源学含义存在两种不同的观点，一种观点认为，“currere”是名词形式，即“跑道”，中心词是“道”，它强调课程应重在为不同类型的学生设计不同的轨道；另一种观点则认为，“currere”是动词形式，指“奔跑”，中心词是“跑”，它认为课程是一个人对自己经验的重新认识，强调课程应重在让每个学生根据自己以往的经验来认识事物。看来，“课程”一词在词源上就隐含着歧义和矛盾。

直到今天，人们对课程的概念仍然说法不一，对课程的定义更是五花八门。林林总总的课程定义，概括起来比较有代表性的有几种：

1. 课程即学科和教材

我国一些有影响的工具书及教育学教科书多持这种认识。这是最传统的课程含义，古希腊、罗马的“七艺”、近代百科全书式的课程以及我国的“学科课程”均把课程看成是所教授的“学科”。如《中国大百科全书教育》中的课程定义即为：课程是指所有学科的总和，或学生在教师指导下各种活动的总和，这通常被称为广义的课程；狭义的课程则是指一门学科或一类活动。这种说法强调的是学校向学生传授的学科知识体系，认为课程的重点在于科目的编排、教

材的编制以及教科书的编写，其实质即是“教程”。

2．课程即目标

这种观点视课程为“预期的学习结果和目标”，至于内容和经验则只是课程的手段。如约翰逊（M. Johnson）认为，课程是预定的一组有组织的学习结果，是教育事业的目标或终点状态的叙述。美国心理学家加涅（R. M. Gagne）的“学习阶段说”以及布卢姆（B. S. Bloom）的“掌握学习理论”均持这种课程观。该课程观严格区分了手段和目的，即把课程视为目标，把教学视为手段，强调课程作为目标对教学的规限作用，强调课程的“预期性”，注重控制和效率。

3．课程即计划

如塔巴（H. Taba）认为，课程是一种学习计划；麦克唐纳（J. B. MacDonald）则认为，课程是为了教学而计划的行动系统，而教学又是使计划成为行动的系统，因此，执行与否成了区分课程与教学的分界线。我国学者钟启泉也认为，课程是旨在保障青少年一代的健全发展而由学校所实施的施加教育影响的计划。显然，这种课程的“计划观”试图区分课程与教学，把重点放在“学习计划”的编排上，似乎很重视“学”，但在实际操作过程中往往会把重点放在可观察的教学活动上，学生从中得到了什么样的发展反倒可能被忽视了。

4．课程即经验

此种课程观试图把握学生实际学到些什么，关注的重点是“学”，是学生与环境交互作用的结果，是学生心理上所经历的，而不是成人预想其可能经历的。如卡斯威尔(H. Caswell)认为，课程不是学科群，而是儿童在教师指导下所获得的所有经验。该课程观持课程与教学一体化思想，并将教学视为课程的一部分。

5．课程即法定文化

社会学者认为，课程是从一定的文化里选择出来的材料，是体现统治阶层意识形态与价值取向的法定文化；或者说，是提供给学校师生借以互动的，并且是由社会所建构的法定知识。如劳顿(D. Lawton)认为，课程是“从一定社会的文化里选择出来的材料”；阿普尔(M. W. Apple)则认为，课程是一种“法定知识”。该课程观关注的是课程的性质问题，它认为，课程的实质是社会对其未来成员加以控制的一种重要中介。这一课程观开拓了课程研究的视野和领域。

6．课程即师生之间的对话

这是一种后现代主义的课程观，它认为课程是通过参与者双方的行为和相互作用而形成的，而不是任何一方单方面地预先设定的。这种课程观试图超越具有理性主义特

质的“课程开发范式”，确立“课程理解范式”，把课程作为一种多元“文本”来理解，强调课程是要促使人类创造性组织与再组织经验的能力在有效环境之中发挥作用。该课程观允许学生与教师在会谈和对话之中创造出比现有的封闭性课程结构所可能提供的更为复杂的学科秩序与结构。在这里，教师角色不再是原因性的，而是转变性的；课程不再是跑道，而成为奔跑的过程本身；而学习则成为意义创造过程中的探险。

上述对课程含义的不同诠释，都各有其合理的成分，同时也存在不足之处。实际上，不同的课程观也与不同的教育观、儿童观、文化观等有关，它们都有各自的理论基础。不过，理论总是抽象的、概括的，而现实则是具体的、复杂的、多面的。关于课程的各种定义，虽然它们通常只是抓住并反映了课程现象的某一个特征或侧面，但是这些认识对于我们更加全面而深刻地把握课程的概念和本质无疑是有直接帮助的。

在所有这些关于课程的定义当中，笔者更倾向于认为，课程是一种法定知识，它是从一定社会的文化里选择出来的材料，亦即比较认同劳顿和阿普尔等人的观点。这主要是因为：1. 把课程视为一种文化，不仅涵盖面更广，而且内涵更丰富、更全面。不单“学科”、“经验”属于文化，“预期

的学习结果和目标”、“学习计划”,甚至包括“师生之间的对话”,无一能逃脱文化的范围。2. 认定课程为一种文化,揭示了学校课程的社会文化本源以及学校教育的文化学基础,可以说这是对课程概念的更深刻、更本质的认识。3. 不可否认,课程资源来自于社会文化,但是,并不是所有的社会文化资源都能成为“课程资源”,要想成为“课程资源”,必须通过学校的“过滤”、“加工”、“组织”,否则就成不了“学校课程”。我们强调社会文化对于学校课程的这种源泉关系,同时也不否认“经验”、“师生对话”在学校课程中的特殊意义。与其说几种课程的定义是相斥的,倒不如说它们之间是互补的。

● 课程的结构与类型

1. 课程的结构

现代学校的课程结构是随着时代进步的,特别是在人类文化体系的不断丰富和扩展中逐步形成和发展起来的。在古代,一方面是教育内容本身相对比较单一,主要是一些与语言、政治、伦理或宗教有关的东西;另一方面,由于当时政治、宗教对教育的控制比较直接,因而具体教育内容的安排反倒有一定的随意性。单一的内容不需要复杂的结构去

支撑，多少有些随意的安排则难以形成稳固的结构，所以，早期的施教机构多未形成传递系列文化的稳固程序，甚至还没有出现这种需要，换句话说，那个时代还没有出现、也谈不上课程的体系结构。近代以来，由于社会生产力的发展、科学技术的进步、现代社会政治经济制度的确立与完善，及其在社会生活中所扮演的角色越来越重要，使得以自然科学、技术科学和社会科学为核心的人类知识体系的内容越来越庞杂，它们纷纷进入到学校的课程体系当中，并且在其中占据着越来越重的份量。19 世纪下半叶以后，学校的课程设置中又新增了选修科目，区别于传统清一色的必修科目，它体现了学校为了更及时、更全面地反映社会发展的需求，为了适应与满足不同个体的兴趣爱好和个性才能的多元需要而做的努力。增设选修课，不仅从总体上增强了学校课程反映现代科技文化新进展及其对现代人所提出的新要求的敏感性和适应能力，而且提高了课程对多元化的个性需求的灵活性，因而从课程的维度更有力地保证了教育功能的实现。更为重要的一点是，在教育现代化的过程中，由于摆脱了政权和教权（教会）对教育的直接控制与垄断，国家凭借什么来向其未来的社会成员传递“合法的”知识体系和价值体系，以实现对他们的有效控制？这就需要有一套结构稳固的课程体系，逐层地渗透并实现着统治

阶层的意识形态与价值取向。当然,课程的结构体系还与人对社会、个体发展需要的认识以及对受教育者认知发展规律的认识有关,并直接受制于特定的教育目的和培养目标。因而,即使在同一时代、同一国度,还会有不同的课程体系结构和课程实践方案,这也是最正常不过的。

以我国的中小学课程为例,其课程结构具体表现为课程计划、课程标准和教科书等三个层次。其中课程计划是课程的总体规划,位于课程结构的最高层次;课程标准则是课程计划落实到学科的结果,它位于课程结构的中间层次;课程标准进一步落实到文本,即是教科书,它位于课程结构的最底层。

(1) 课程计划的意义和基本内容

课程计划是课程安排的具体形式。它是指根据教育目的和不同层次与类型学校的培养目标,由教育主管部门制定的有关学校教学教育工作的指导性文件,它对学校的教学、生产劳动、课外活动等方面做出全面地安排。课程计划体现了国家对学校的统一要求,是办学的基本纲领和重要依据。课程计划具体由以下四个部分组成:① 科目的设置。学校开设哪些科目是课程计划的中心问题。我国中小学的科目设置,基本上是以恩格斯对科学的分类的方法为依据,并选择其中最一般的、对青年一代最必需的科学知识

构成教学科目，纳入课程计划的。这些教学科目既有自己的独立系统，相互之间又有一定的内在联系，它们对于学生的全面发展而言应当说都是必要的和重要的。② 科目顺序。教学科目确定以后，就有一个科目开设的顺序问题。中小学各阶段的教学科目安排，既要注意知识的衔接性，又要注意其相对的完整性，更要注意适应学生的发展水平和现实需要，做到循序渐进，合理安排。③ 课时分配。课时分配包括各教学科目的总教学时数，每一门教学科目各学年（或学期）的教学时数和周学时等。它主要依据具体科目的性质、作用、分量、难度等因素来合理地分配。④ 学年编制和学周安排。这是指学年阶段的划分、各个学期的教学周数、学生参加生产劳动的时间、假期和节日的规定等，它是学校工作正常进行的保证。

（2）课程标准的意义、结构与作用

课程标准是根据课程计划，以纲要的形式编写的有关学科教学内容的指导性文件。它反映某一学科的教学目的、任务、教材内容的范围、深度和结构、教学进度以及教学法上的基本要求。学科课程标准一般由三个部分组成：① 说明部分。扼要说明开设本学科的意义，规定教学的目的、任务和指导思想，提出教材体系的特点和具体要求，以及教学法的原则性建议等。② 本文部分。对本门学科讲授的

基本内容作出规定，显示出教材的深度和广度，还提示各章讲授时数、作业的要求以及其他有关内容。它是学科课程标准的中心部分或基本部分。③ 其他。有些学科课程标准还列出教师的参考用书，学生的课外活动，教学仪器、直观教具和视听教材等。

学科课程标准是国家对各门学科的教学提出的统一要求和具体规格，是国家对学校教学实行领导的一种重要工具。有了统一的学科课程标准就有可能统一各个学校各门学科的教学水平，加强教学的计划性，保证教学的质量。学科课程标准也是编写教科书和教师进行教学的主要依据。教师唯有认真学习并贯彻所教学科的课程标准，才能使自己的教学工作达到国家所要求的标准，达到高水平的教学质量。

（3）教科书的意义、结构和作用

教科书又称课本，是根据课程标准而编写的教学用书。它不同于一般书籍，是为一定年级的学生掌握某一门学科的基本知识而编写的书籍。课程计划中所列的各门科目，一般均有相应的教科书。

教科书一般由目录、课文、习题、实验、图表、注释、附录等部分构成。其中，课文是主要部分。

教科书是学生在学校获取系统知识、进行学习的主要

材料，它可以帮助学生掌握教师讲授的内容，也便于学生预习、复习和做作业；同时也是学生阅读课外读物，进一步扩大知识领域的基础。教科书也是教师进行教学的主要依据，它为教师的备课、上课、布置作业、检查评定学生的知识等提供了基本材料。熟练掌握教科书的内容是教师顺利完成教学任务的重要条件。

因此，课程计划—学科课程标准—教科书，从总体规划到具体文本，是教学内容层层落实并具体化的过程，它完成了对现代课程体系的完整构造。

2. 课程的类型

课程类型是指按照课程设计的不同性质和特点所形成的课程类别。由于每种类型的课程设计都会受到不同的课程观影响，且课程类型的划分可以有不同的角度与标准，因此会有不同的课程分类方法。下面择要介绍几种较为常见的课程分类：

分科课程与活动课程　根据教学内容是注重知识体系还是注重生活经验，可将课程分为分科课程和活动课程两类。

分科课程是根据各级各类学校培养目标和科学发展水平，从各门具体科学中选择出来的适合一定年龄阶段学生发展水平的知识，分门别类地组成各种不同的教学科目。

分科课程亦称“科目课程”(subject curriculum),不少人称之为学科课程,其实不确切。“学科课程”的英文为“discipline curriculum”,含有学科综合的意思,如数学学科、社会学科;而“科目课程”强调的是分科,如代数、几何、三角等。

分科课程多是预先安排好的。在所有的课程类型当中,它的历史也最为悠久。可以说,分科课程既是学校的产物,也是科技发展的产物,它是以传授知识为己任的学校与知识类别间相互作用的结果。分科课程之所以在学校教育中备受青睐,主要是因为它具备三大优点:一是易于使各级各类学校的相同或相近学科领域的知识连贯起来,产生一个连续的系列,可以保证学校教育的连贯性和递进性;二是易于保证知识、技能的完整性、体系性和严密性;三是便于教授。不过,这些优势也恰恰是活动课程对它提出非议最多的地方。

活动课程(activity curriculum)与分科课程相对,它打破了学科逻辑组织的界限,是以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程,故也常被称为“儿童中心课程”、“经验课程”。

活动课程在20世纪20、30年代前后风行一时,杜威、克伯屈(W. H. Kilpartrick)等人都是其中的重要代表人物。尤其是克伯屈的设计教学法实际上就是实施活动课程的一

种方式。在克伯屈那里,“设计”就是指学生自己计划,运用自己已有的知识与经验通过实际操作,在实际情境中解决实际问题。可见,这与活动课程并无二致。

为更好地认识活动课程,下边将举例说明。这个案例取自1930年美国加利福尼亚州课程委员会所颁布的活动课程中一天(周一)的安排。

> 早晨9:00,非正式的问候,报告,诗歌,音乐,时事等,用以创造一种心境获得愉快有益的一天;
>
> 9:15,小商店,银行活动,学校用品处理等,通过团队及个别活动,培养儿童的积极性、责任感和合作精神;
>
> 10:00,健康活动,体育,自由游戏,营养教学,适当地放松,使儿童知晓健康活动至关重要,并提供情境以培养学生的社会及公民态度;
>
> 10:50,语言艺术,通过有表达的活动,如编写剧本、表演、学校新闻编辑等发展儿童的口头表达、书面写作能力,这段时间安排较长,便于学生集中精力按自身兴趣与需要开展活动;
>
> 12:00,午餐,休息及有指导的操场活动;
>
> 1:00,业余活动,合唱,口琴,音乐欣赏,节奏练习,

管弦乐队等等；

1：50，娱乐活动及休息；

2：00，小组阅读，图书馆活动，按学生阅读能力分组，给阅读困难的学生提供补救机会，为阅读能力强的学生提供图书馆指导，通过这段静静的阅读，拓展与课堂活动相关的社会科学、业余、健康或其他方面的知识；

2：50，娱乐活动及休息；

3：00，社会研究活动。

分科课程与活动课程是学校教育中的两种基本的课程类型，我们可以把两者看作是一种相互补充而非相互替代的关系。分科课程将科学知识加以系统组织，并按照一定的顺序进行排列，既有利于学生在学习中掌握基础知识和基本技能，也便于教师组织教学和进行客观、全面的评价；不过，由于分科过细，只强调知识的系统性，容易造成知识与学生实际生活和发展需求之间的脱节和割裂，不利于激发和调动学生的学习兴趣和积极性，而活动课程在一定程度上正可以补救这一缺失。活动课程从儿童的兴趣和需要出发，以儿童的经验为基础，指导儿童自发地活动，让儿童从"做中学"，以获得直接经验（虽不排斥间接经验，但要将

间接经验转化成直接经验),但是,反过来此类课程往往缺乏很好的逻辑顺序,学生要系统地掌握知识不大容易。可见,分科课程与活动课程,两者正好是一正一反,利弊互兼。无论是分科课程,还是活动课程都不是完美无缺的,分科课程的缺陷可以在活动课程中得到一定的弥补,而活动课程的优点正是分科课程所需要吸取的。所以说,二者是相补充而非相替代的关系,两类课程在学校教育中都是不可缺少的。学校教育只有将两者有机地结合起来,才能取长补短,相得益彰。

科目本位课程、相关课程、融合课程、广域课程和核心课程 依据课程知识的统合程度来划分,由低到高依次可分为科目本位课程、相关课程、融合课程、广域课程和核心课程。

科目本位课程是由一系列各自具有独立的逻辑体系的、细分化的、彼此之间并列且缺乏联系的科目所组成的课程。

相关课程是把原本相互独立的某些科目,如语文与音乐,物理与化学,政治与历史等一些相关的科目,在必要时予以沟通,使其产生有机联系而形成的课程类型。譬如,当前一些中小学所开设的“自然”、“社会”等科就属于相关课程。

融合课程旨在打破学科界限，将若干具有内在联系、通常是同一领域的不同学科整合为范围较广的新的学科。譬如，将地质、气象和地理加以整合，组成一门新学科——地学。

广域课程是为了避免科目本位课程的偏狭，采取合并有关科目的办法而编订的课程，它是一种将各科教材依据性质归到各科领域，再将同一领域的各科教材加以组织和排列，进行有系统地教学的课程类型，因而是一种比融合课程更为综合化的课程组织形式。如，在小学把公民、历史、地理等科合并成社会常识课；又如，在中学将物理、化学、生物、（天文、地学）等合并成自然科学或理科。此类课程又被称作“大范围课程”，也有人称之为“广域课程”。

核心课程是以人类基本活动为主题而编订的课程。它旨在解决有关社会生活问题，又称“问题中心课程”。具体编制课程的方法是，首先提出一个需要解决的重大社会问题，然后动员一切可以利用的知识和技术去解决这个问题。在此过程中，学科界限和行业分工均被打破，一切有关的知识、经验、方法和手段都被重新组织和安排。核心课程试图调和活动中心课程和学科中心课程的对立，要求围绕人类基本活动来确定各年级学习的中心课题。美国在第二次世界大战后有核心课程的流行。例如，1—2 年级学习眼前的

环境，包括家庭、学校和所在社区；3—4 年级学习较广的环境，由县（郡）州到国家；5—6 年级学习人类的发现和发明；7—8 年级学习环境中物理的和生物的知识；9—10 年级学习社会经济；11—12 年级作参加社会生活的准备。有的核心课程设计了一系列有关人类基本活动的主题，如人类生存、保护资源、生产和分配与消费、运输交通、社会的组织和管理、建立家庭和教育子女、娱乐和审美活动等。

显性课程与隐性课程　隐性课程的概念大约产生于 20 世纪的六七十年代。这一概念一经提出便使学校课程有了显性与隐性之分野，但是，怎么区分显性课程与隐性课程，两者的分界线到底在哪里？对此，至今仍然是说法不一。换言之，关于什么是隐性课程的问题，存在的争议颇多。

有说，隐性课程是“非计划的学习活动”，是“学生在教学计划所规定的课程外所受的教育”；有说，隐性课程是“学生在学校教学情境中无意识获得的经验”；有说，隐性课程是指课内外间接的、内隐的、通过受教育者无意识的非特定的心理反应发生作用的教育影响因素，是指对学生在学校情境中无意识地获得的经验间接地起着影响作用的那些隐蔽的、无意识的、非正式的因素；有说，隐性课程是指“学校（含班级）社会关系结构以及学校正规课程有意或无意地传递给学生的价值、态度、信仰等非学术性的知识”；有

说，隐性课程是“学校通过教育环境（包括物质的、文化的和社会关系结构的）有意或无意地传递给学生的非公开性的教育经验（包括学术的和非学术的）”。

由上述争论可见，隐性课程与显性课程二者的区别主要存在于二个方面：一是在计划性上，隐性课程是无计划的学习活动，学生在学习过程中大多是无意接受隐含于其中的经验的，而显性课程则是有计划、有组织的学习活动，学生有意参与的成分很大；二是在学习环境上，隐性课程是通过学校的自然环境和社会环境进行的，而显性课程则主要是通过课堂教学的知识传递进行的。隐性课程，就其发挥作用的机制和术语本身所含的意思来说，它与显性课程的划分依据在于课程的呈现方式和影响方式。可以说，隐性课程就是学校情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程；而显性课程是学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程。

隐性课程涵盖的范围很广，几乎涉及学校的各个层面、各个角落以及各种行为。物质层面上包括学校的建筑、教室的布置、桌椅的排列、校园环境等；行为层面上包括学生间的交往、教师间的交往、师生间的交往、教师与家长的交往、社区与学校的交往等；制度层面上包括学校管理体制、学校组织机构、班级管理方式、班级运行方式等；观念层面上则包括校风、办学方针、教学风格、教学理念、教学指导思

想等。所有这些内容都对学生的身心发展有着重大的影响。在一定程度上可以说,不重视隐性课程的教育是不成功的教育,甚至是无效的或负效的教育。

- 课程的文化特性

通过上述对课程概念以及课程结构与类型的分析与阐述,接下来我们再来简要地概括一下课程的文化特性问题。

尽管关于课程的定义、课程的类型、课程的理念,包括课程的实践,都是充满着分歧,甚至是对立和冲突的,但是,不能因此而错误地认为课程是一个飘忽不定、完全不能确定的东西,在理论上可以任意发挥,在实践中可以随心所欲。相反,在长期的学校教育实践过程中,作为学校教育的基本要素之一、作为学校培育人才所凭借的基本文化材料,课程的文化特性一向是鲜明而稳固的。概括起来说,作为社会文化的一种特殊的形式,学校的课程文化具有以下几方面的特征:

1. 课程是预设的文化

如前所述,文化乃是由一个社会或一些人共同承认的价值观和意义体系,以及使这些价值和意义具体化的物质实体。文化意味着某一社会成员固有的共通的行为方式,

它贯穿于人的整个生活,是每一个社会成员生存所必需掌握的生活的样式和生活的各种产物。凡是有人和人类社会存在和活动的地方,就有文化的存在,从这个意义上说,文化是有生命的,它是“生成的”而不是“现成的”。

课程则不然,它基本上都是预先规划、安排好的。无论是对教师来说还是对学生来说,课程更大程度上是“现成的”而不是“生成的”。作为一名学生,从我们跨进校门的那一刻起,未来的若干年当中我们将接受什么样的教育,将学习哪些课程,这些其实大致上都已有所规划、甚至已经确定不变了。或者说,在我们进校之前,学校其实早就给我们预备好一份课程“菜单”了,甚至具体到使用什么样的教材和课本、每堂课的教学安排等,通常也都是事先确定或预备好的。而作为一名专任教师,一旦明确了自己担当的科目和年级以后,那么应该教些什么、必须教些什么、拿什么东西来教、怎么教,这些也大都有“现成的”规矩与要求(譬如列入课程标准当中的那些内容与要求),它要求我们教师在组织和实施课程的过程中去贯彻和落实,多数并不要求甚至也不容许我们去创生。

时下我国的新课程改革,有一种关于课程的新理念,它针对传统的课程都是由教师单方面地事先给定,忽视了学生对课程的决定权和选择权,转而强调课程的“生成性”和

“建构性”，认为课程应当是在师生互动的过程中由师生双方共同“建构”而“生成”的。课程不是完全可以预期的，也不是完全能够由教师给定的，它部分地也是在师生互动的过程中由师生双方共同“构建”而“生成”的。因此，就其所针对的问题而言，强调课程的“生成性”和“建构性”无疑是正确的、具有积极意义的。不过，课程中预定的成分毕竟是主要的，活动过程中“生成”的成分终究是少量的、次要的。作为一种特殊的社会文化，预定性是课程文化的首要特性，“生成性”和“建构性”则是派生的、补充的。过分地强调课程文化的派生特征、一味地夸大课程的“生成性”和“建构性”，恐怕是对课程本质的歪曲，可能会危及新课程改革的实践。

2. 课程是基本的文化

社会文化纷繁芜杂，几乎无所不包，如果都要纳入学校课程进行传授，则既无可能，更无必要。学校教育的时间有限，每一所学校都有它特定的任务与要求，这就决定了学校的课程不能漫无边际，它只能选择那些“最有价值”的知识，选取那些最为基本的文化。

什么叫基本？用范例教学理论的话来讲，所谓基本是指构成一门学科的最必要的因素，如基本概念、原理、规则、规律等，亦即能够反映并给出一门学科基本框架结构的那

些知识。按照布鲁纳(J. S. Bruner)结构主义课程论的表述方式,所谓基本就是指结构。布鲁纳认定,“任何学科中的知识都可引出结构”,并坚持结构应当“成为教学的中心”,“不论我们选择什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构”。在布鲁纳看来,基本原理就是结构的主要内容,关联则是结构的要素之一,“懂得基本原理可以使得学科更容易理解”,而“学习结构就是学习事物是怎样关联的”。

文化也同样,很多是细枝末节的,有些则是基本的。如本章第一节所阐述的构成文化的五种要素,即是文化的基本成分,它们给作为整体的文化搭建出框架结构。正是这些一般文化当中的基本的、有文化价值的部分,才最应当被纳入到学校的课程里边。预先设定的学校课程,通常需要经过文化的去芜存菁的过程,以保留文化中最为基本的那些东西。

因此,基本性可以说是学校课程的第二个重要的文化特性。

3. 课程是基础的文化

如果说“基本”指的是文化本身的内容与结构当中的“基本”的话,那么,所谓“基础”则是对传承文化的主体而言的“基础”。就学校的情境而言,所谓“基础”即是指学生

知识和能力的基础。

文化有高深与粗浅之别。但无论高深还是粗浅,都只是文化传承者和学习者的主观看法而已,它不是绝对的而是相对的。在张三看来是稀疏平常的知识,在李四看来却可能是高深莫测的,反过来也同样,某些李四认为是很粗浅的东西,张三却觉得很高深。因此,高深还是浅近,完全是因学习主体的知识水平和智力发展水平而异。

学校课程作为一种特殊的文化,不仅是基本的,还应是基础的。如果说基本的文化指的是有文化价值的文化,那么,基础的文化则是指有教育价值的文化。这里所讲的基础,即是指课程要适应学生的知识水平和智力发展水平。换句话说,教育材料,唯有那些基础的东西才是能够促进学生发展的东西,也才是具有教育价值的东西。虽然每一个体的知识储备和智力表现都不相同,但是,近代以来,随着班级授课制的实施,以班级为单位的学生,他们从总体而言年龄相当,文化背景相似,知识、能力与智力发展水平的差异也不大,这就为学校借助基本相同的教育材料、依照一定的进度、“集体”地进行教学创造了条件。因此,虽说文化的深、浅、雅、俗,不能一概而论,但是,学校选择文化、组织课程的过程仍然是有章可循的。学校必须依据大多数学生的身心发展特点及其普遍所具有的知识、能力和智力发展

的水平，经过谨慎缜密的抉择和提炼，才能设计并提供适当的、具有基础性的课程文化。

4. 课程是主流的文化

文化有主流与非主流之分。那么，何谓主流文化呢？首先，主流含有中心和主导的意思。在一个特定的社会当中，主流的文化通常是指处在中心的、占主导地位的文化，而非主流的文化则是边缘化的文化。问题是，何种文化居于中心，何种文化处在边缘，这由谁来决定呢？文化自己不能决定，只有文化的承载者——人——才能决定。这就引出了主流的第二层意涵：主流者，乃大多数之谓也。在任何国家、任何社会，主流的文化总是指那些为大多数人所持有的生活方式、所坚守的文化传统、所遵从的法律规章、所浸染的风俗习惯以及为大多数人所奉行的价值观等等。主流还隐含着第三层意思：主流者，强势也。社会的强势集团——统治阶层所倡导的文化形态与价值观念通常即代表了主流文化的方向。

“在整个可能获得的知识领域中，只是有限的部分被视为法定知识和‘值得’传递给下一代的知识”而进入课程，那些“有限的部分”往往就是特定社会中的主流文化。主流的文化何以能够进入学校课程呢？这是因为，学校课程体系的总体规划与要求总是由国家来构造的。任何国家在

构造学校课程体系的过程中,总是依据该社会中占主导地位的价值观来对现存的知识体系进行筛选和加工的,从而保证能给未来的社会成员传递“合法的”知识体系和价值体系。任何一项知识,不管它对社会的发展有什么样的价值,或者在社会文化中处于怎样的地位,或者是否符合受教育者身心发展的需要,它都必须要经过社会主导价值观的“过滤”,打上社会主导价值观的“烙印”之后,才能进入到学校课程。另一方面,作为社会主导的价值观,它必然会以各种方式渗透到学校课程的方方面面,进入到学校教育的各个角落,本章第一节当中所举的包利斯的例子即是一个明证。价值观是文化的核心,社会中占主导地位的价值观也就是作为该社会主流文化之核心的价值观。

所以说,学校课程通常是社会主流的文化,这是学校课程的另一个重要文化特性。诚如我们前边曾经引用过的克拉克洪所言,“文化的本质核心系由代代相传的,亦即历史上产生的业经选择而保存下来的观念和观念所具有的价值所组成的”,这种文化的本质核心之所以能代代相传,正在于学校课程具备这一文化特性。

5．课程是有序的文化

文化总是具有一定的结构。不过,这是就文化的一般的内在逻辑而言的,就其现实性而言,直接呈现于我们面前

的文化通常是“原生态”的,因而也总是纷繁芜杂、缺乏条理的。学校课程则不然,它在本质上是一种“再造的”文化。这个再造的过程实际上就是对“原生态”文化的选择、加工与整理,其结果则是使课程文化组织化、序列化,便于儿童学习和掌握。

具体而言,课程的三种表现形态——课程计划、课程标准、教科书,它们都是有组织的、呈序列的。课程计划的一项重要内容就是要对教学科目的先后顺序作出具体的规划。教学科目确定以后,尚需明确哪些科目要先开,哪些科目应后开。中小学各阶段的教学科目安排,既要注意知识的衔接性,又要注意其相对的完整性,更要注意适应学生的发展水平和现实需要,做到循序渐进,合理安排。课程标准以纲要的形式规定了某一教学科目的目的与任务,所涉及的知识范围、深度、结构,以及教学进度和教学法的基本要求等。不仅知识的范围、深度通常是由窄到宽、由浅入深有序地安排和组织的,教学进度与教学法的要求则既要照顾知识本身的内在逻辑(顺序),又要顾及学习者的知识水平和接受能力等,循序渐进更是编订学科课程标准的基本要求。教科书的编写也要同时兼顾学科知识的逻辑顺序和受教育者的心理顺序,既要照顾到同一年级各门科目之间的知识关系,又要注意同一科目各年级教材之间的衔接,以使

教学内容的编排在保证系统性和相对独立的前提下,加强内容之间的整合,保证学生认识的整体性和连续性。

因此,我们说,课程是有序的文化,这是学校课程的又一重要文化特性。

人是文化的产物,文化“成就”着人。就其最一般的意义而言,文化无时无刻不在影响人、塑造人。只不过社会文化的影响往往是浮泛的、无序的,也是充满了偶然性的,而学校作为一种“人造”的文化环境,正是依赖其特殊的课程文化,使得它在塑造人、影响人的力量方面更坚定、更集中、更深刻、也更具必然性。

3　教育的价值和课程教材
——什么样的社会文化才被选进课程?

• 从社会文化到教育材料的三度筛选

各种文化成分构成教育资料时,都需经过抉择与提炼,提炼出符合课程文化特性的那部分文化。从文化资料到教育资料经历了三度筛选的过程(三度筛选首先由陈桂生教授在其著作《教育原理》中提出,本文对三度筛选的理解与

陈教授的略有不同)。

1. 从一般文化中选择有文化价值的文化,即课程的文化特性中所提及的基本的文化。人们首先运用文化价值这一标准对文化资料进行筛选。筛选时的公认原则为剔除糟粕,吸收精华,去伪存真,除恶扬善,避丑向美,取有用之文化,舍无用之文化。不过值得注意的是真善美与假恶丑,有用与无用、精华与糟粕的区分既是绝对的,又是相对的。像欧洲中世纪对古希腊、罗马文化传统的抉择,以今天的眼光看来,往往倒是剔除其精华,吸收其糟粕。

2. 从有文化价值的文化中选择合乎社会中占主导地位的价值观的文化,即所谓的主流文化。由于一定的教育体系会受到其所处社会的经济制度与政治制度的支撑与制约,因此在一定社会的教育体系中所吸取的文化,主要是反映社会强势集团——统治阶层的根本利益的文化,至少是不与其冲突或冲突不尖锐的文化。前面提到的文化价值颠倒的情形,其根源也在这里。

3. 从符合社会主导价值观的有文化价值的文化中,挑选具有教育价值的文化,即基础的文化。由于教育过程受到教育时间和教育对象原有发展水平与文化基础的限制,即使对于合乎社会需要的文化中的精华,仍须加以选择与提炼。选择与提炼出比较符合人的发展特点和规律的内

容。例如,人类发现二项式定理曾经花了很长时间,而学生在一小时内就能学会二项式定理。这固然由于这种场合属于“科学再生产”过程,可以直接运用科学生产过程的结果而节约了科学探索的时间。然而已有的文化成果能在如此短的时间内被学生内化,同教育者对原有文化成果进行深入浅出的提炼有关。再如,对文化中的“阳春白雪”与“下里巴人”的选择,也需因对象而异。以一般群众为对象的教育,暂时选择适合普及的“下里巴人”文化较之高级的“阳春白雪”文化应该更合乎时宜。

- 教育与课程的价值取向

由于文化和教育之间的深深的联系,蕴含在文化之后的起统合和体系化作用的价值体系在统合文化的同时必然也将深深地影响着教育。特别是教育本身的价值取向不可避免地需要和文化的价值体系相“匹配”。教育的价值取向一旦稳定下来,将对教育的组织、制度乃至物质等其他层面产生深刻的影响。

课程作为社会文化的一种特殊的形式,其所受到的社会价值体系的影响将更为直接,表现也更为明显。

1. **文化结构与教育取向**[①]

“后喻文化”是美国文化人类学家米德(M. Mead)首先提出的一个概念,她用此概念来指称以重复过去为使命的那些文化的类型。在米德看来,“后喻文化”的全部特点是对变化缺乏认识,对现存生活方式所有方面的普遍正确性予以持久的、无可置疑的认同,在这种文化中,成年人的过去就是新生一代的未来,每一代儿童都能不走样地复制文化形式,而缺少疑问,缺少觉悟乃是这种文化得以延续的关键条件,真正的“后喻文化”是与世隔绝的原始的文化,但那些十分复杂的文化也可能是后喻型的。中国传统文化在一定程度上具有后喻型文化的特征。以儒家文化为主导的中国传统文化,虽然体系极为庞大,内容极为繁多,但它有一条统摄整体的主线,即强调稳定、贬抑变化。这条主线也可谓中国传统文化的结构之魂,它突出地体现在中国传统文化中的各种“关系”取向上。

首先,在人与自然的关系上,中国传统文化注重的是“天道”与“人道”的和谐。人生之最高理想是自觉达于“天人合一”之境界。其次,在人与人的关系上,中国传统文化

① 参见吴康宁著:《教育社会学》,人民教育出版社 1998 年版,第 94—100 页。

强调的是长幼有序、尊卑贵贱有别的伦理道德规范。再次，在个人与社会的关系上，中国传统文化所全力搭建的是个体与社会一体化的结构，强调个人在宗法血缘纽带及“家”“国”结构网络中的既定位置。而不是其作为独立人格主体所具有的独特价值与需求。换言之，在中国传统文化中的“人”的真实内涵是“社会”的群体而不是“个体”。义务重于权利。宗法血缘的纽带及“家”“国”结构的网络是先定的，具有永恒的普遍性。总之，由于强调稳定，贬抑变化，于是忽视反思、批判与创新。人们基本上只是“身”存于“现在”，而生活于“过去”。正是在这个意义上，可以说中国传统文化的结构具有后喻型文化的基本特征。

在这种文化结构的影响下，中国传统教育的价值取向表现出明显的封闭性，其集中表现是形成了一套师授学承的模式。在这一套模式中，教师与“天、地、君、亲”并称，有所谓“天地者，生之本也；先祖者，类之本也；君师者，治之本也”（《荀子·大略》）之说，以及“一日为师，终身为父”之训，师生关系实际上被类同于君臣关系、亲子关系。与此同时，教师被视为知识的权威（古代国学教师被誉为“博士”即是一例），也被视为绝对的道德权威，即所谓“道之所存，师之所存”，于是学生只有恪守师道，严承师说，以至于“言而不称师，谓之畔（叛）；教而不称师，谓之倍（背），倍畔之

人,明君不内(纳),朝士大夫遇诸涂不与言。”结果培养出来的所谓“人才”多“积累型”而少“发现型”,多“继承型”而少“创造型”,因而也极大地压抑着自己的个性。换个角度来说,中国传统教育在主流取向上就不去关注受教育者个性的发展与张扬。衡量教育成功与否的标准,在于受教育者有无将自己的未来重演教育者的过去的决心及相应能力。

“前喻文化”是与“后喻文化”相对的一个文化概念,米德用此概念所指称的是以开拓未来为使命的文化的类型。米德认为,“前喻文化”是现代交通、通讯和技术革命迅猛发展、社会急剧变化的产物。过去,就一个文化系统内的经验而言,总有一些老年人比所有未成年人都懂得多。但现在,这样的老年人已无从寻觅。代表未来的是孩子,而不是父母和祖父母,年轻人按照自己的首创精神自由行动,他们能在未知的方向中为长者引路,而且,在这个世界中,人们已普遍变得乐意接受各种观点和相互冲突的局面,而不是正统观念。

可以认为,当今世界,只要是以现代化为主导取向的国家,其文化或多或少都含有“前喻”的成分,可就整个文化结构而言,称为“前喻型”的还只是少数发达国家,首先要提出来的首推美国。尽管美国文化中有许多消极、腐朽的

东西，然而美国只有二百多年历史，它之所以能在极短的时间内后来居上，成为科技、经济、军事等方面的世界第一大国，主要原因在于它总是不满足于过去，不断开拓创新。因此，如果说美国也有文化传统的话，那么，其传统之主流可谓之“开拓创新”。由于开拓创新需要激活人的潜能需要摒弃专制思想，需要祛除差别意识，需要克服“空谈”作风，因而才会崇尚所谓“自由”的观念、“民主”的观念、“平等”的观念，才会欣赏“科学”的精神，信奉“适者生存、优胜劣汰”的竞争原则。从这个意义上，美国社会在传统上就带有较浓的“年轻人的社会”的色彩，美国文化在传统上就具有明显的“前喻型”的特征，这种特征一直延续至今，并因第二次世界大战后，尤其是60年代之后科技、经济及社会生活各领域迅猛发展而愈趋明显。因此，尽管美国的文化是多元的，但其多元的文化系统共有一条主线，即不断寻求新的文化，而不是一味追求稳定；不断朝向未来，而不返回过去或滞留于现在。

美国文化的前喻型结构，赋予美国教育取向以“开放性”为总体特征。这一总体特征同样几乎全方位地体现在美国教育的各主要方面。其最集中的表现是形成了一套开放式的“师导生创”的教育模式。在这一模式中，师生之间无论在人身抑或在思想观点上都不存在明显的管束与依附

的关系。教师主要扮演设疑者、启发者、引导者与协调者的角色，其主要旨趣不是授以学生现成知识、标准答案，而是努力使学生学会自己去发现问题、分析问题与解决问题，注重培养学生的自主意识、自由意志、理性精神及创造能力，衡量教育“成功”与否的标准在于受教育者有无同教育者的过去告别，并具有开创新的未来的勇气及相应能力。

当然，从时间指向的角度来分析，并非只有“前喻文化”与“后喻文化”这两种，应当说还存在着米德所界定的介于两者之间的“同喻文化”。就特定国家而言，其不同历史时期的文化可能属于不同类型；且就特定国家的特定历史时期来说，其此时的文化称谓也只是对文化总体的基本归类，而并不否认该总体中可能会有一些其他文化类型的成分。所以，以上所说只是企图通过“典型例子”，来说明不同文化结构将导致教育的价值取向出现不同的总体特征，或者说“教育中的文化品质”不同。

2．课程的价值取向

课程作为教育中的具体一环，其对“教育中的文化品质”的体现将是直接的和具体的。社会文化中的主流价值观——统治阶层所倡导的价值观念，会随着统治阶层对行政权力的运用而渗透入法定知识，名正言顺地进入学校课程体系，并占据主导乃至“独霸”地位。正如阿普尔所说：

“不管我们喜欢与否，各种政治权势总是要侵入课程与教学之核心”。也如艾格莱斯顿（J. Eggleston）所说：“课程决定主要与权力的运用和分配有关”。可以说，学校课程的价值取向切实体现了统治阶层的价值取向。

例如，可将英美两国作一比较。从16世纪末到19世纪30年代，英国一直是世界科技革命的中心，其自然科学发展水平高于其他各国，就此而论，在这一时期中，英国拥有的自然科学知识总量超过美国。即是说，在学校设置自然科学课程的前提方面，英国优于美国。但这一时期英美两国学校的课程设置情况却与之相反。美国自19世纪初就已有中学设有地理、几何、三角、航海、测量和天文等自然科学课程，小学也普遍授有初步科学知识，甚至在1837年就发行了第一本小学生理课本。而英国直到1861年才出版斯宾塞的《教育论》，倡导科学教育，在中学普遍设立自然科学课程。到19世纪90年代，自然科学课程才在英国中学课程体系中占重要地位。导致这一反差的主要原因在于当时英美两国资产阶级的知识价值观的差异。在斯宾塞之前，在英国占支配地位的是义理价值观，因而将文法、文学、历史、修辞学、伦理学等古典教养科目作为学校的重要课程；在斯宾塞之后，功利价值观逐步取代义理价值观，自然科学课程的地位才逐步提高。

社会统治阶层不仅对学校课程的“教学内容”进行价值选择，而且还向“教学内容”“注入”特定的价值信息，从而使课程的价值取向更加明显，学者将此称为“课程的价值赋予”。

例如，据日本创价学会教育部的调查统计，在日本中学的历史、地理及公民三种教科书中，文字记载量最多的国家均为美国，其所占篇幅分别为处于第二位的国家所占篇幅的2.5倍（历史）、1.3倍（地理）1.7倍（公民）。这种篇幅差异甚至会与“实际状况”形成强烈反差。比如，就“实际状况”而言，中国已有五千多年的历史，而且日本文化也源于中国；而美国的全部历史只有二百多年，几乎谈不上有多少传统。因此，在日本的历史教科书中，中国历史所占篇幅多于美国历史所占篇幅当为常理，但事实恰恰相反。美国历史（1988字）所占篇幅竟为中国历史（694字）所占篇幅的近3倍之多，前苏联（800字）则居于两者之间。就这三个所谓的大国而论，历史最长国占篇幅最短，历史最短国占篇幅最长。这种篇幅差异在很大程度上可谓是教科书编审者对美国、前苏联和中国在日本对外关系中所处地位进行“价值认定”的结果，它隐示着这样一种观念：美国最重要，前苏联次之，然后才是中国。

再如，吴康宁主持的对我国1956年与1987年两套版

本的初中《中国历史》课本所载“重点人物”的调查统计结果显示,两套课本所载的“重点人物”虽然均为 43 人,但“文人”“群众首领”“官吏”所占比例却差别很大。在 1956 年版的重点人物中,包括思想家、教育家、科学家、文学家、艺术家、医学家等“文人”出现人数最多,达列于其次的是“上层统治者”出现人数的两倍多,上层统治者出现人数又为“群众首领”出现人数的三倍多,“官吏”出现人数则介于上层统治者与群众首领之间。而在 1987 年版本中,文人出现人数不仅仍占首位,且比重高出 1956 年版本相应比重的近三分之一。这就愈发拉开了与其他人物类型出现频度之间的距离,以至于竟达列于次席地位的上层统治者与群众首领各自出现人数的六倍多。与此同时,除群众首领所占比重略有上升外,上层统治者与官吏所占比重呈大幅度下降,前者降为 1958 年版本的二分之一,后者则降至 1956 年版本的四分之一强。在 1956 年版本中,“文人”书写着半部历史,群众首领的地位不仅与上层统治者相比,而且与官吏相比都不可同日而语;而在 1987 年版本中,“文人”书写着大半部历史,群众首领的地位已与上层统治者并驾齐驱,并使官吏委屈于后。相隔 30 年,《中国历史》课本所载“重点人物”的上述地位变化,可以说是我国改革开放后,关于社会发展推动力量的价值取向发生了根本性变化的一个必然

结果。其中最关键的当推“尊重知识”、“尊重人才”意识的确立，导致《中国历史》赋予重点记述的“文人”所占比重大幅度增加，由此带来课本所载“重点人物”总体结构的调整。“文人”在重点人物中占72.1%，这一比例近于明示这样一种观点：对中华民族文明做出重要贡献的，首推思想家、科学家、文学家、艺术家、医学家等“文人”。

- 近现代有影响的几种课程理论

1. 学科课程论与活动课程论

学科课程论，主张分科教学。它由来已久。像中国的孔子，将奴隶制的文化典籍分为诗、书、礼、乐四个科目，传授给他的弟子，可算是最早的分科教学。古希腊亚里士多德和捷克的夸美纽斯均有分科教学的主张。到了赫尔巴特，主张设置多方面的课程，以发展学生“多方面的兴趣”。斯宾塞从教育应传授有实用价值的知识出发，主张实科教学。美国的学者博比特(F. Bobbitt)和卡特斯(W. W. Charters)也力主学科课程。这种课程论的思想一直左右着欧美各国的课程设置。这一派由于历史悠久，影响深远，所以又称为传统派。

学科课程论主张，课程要分科设置，要根据科学的系统

性、连贯性从有关科学中选取一定的材料,组成不同学科,分科进行教学。

活动课程论的代表人物是美国教育家杜威和克伯屈。他们反对分科教学,认为分科编制课程是把一堆死知识分别孤立地教给学生,忽视儿童的兴趣和需要,主张课程的内容要适合儿童的需要和接受能力。杜威写道:“学校科目相互联系的真正中心不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。”他们主张从儿童熟悉的社会生活出发,采用主动作业的方式设计教材,教材随着学生经验发展。例如,园艺、纺织、缝纫、木工、金工、烹饪,等等社会生活课题,均可以设计成主动作业项目。

正如我们在课程的结构与类型中,对分科课程与活动课程所分析的那样,无论是学科课程论,还是活动课程论都不是完美无缺的,二者是相补充而非相替代的关系。在两种理论指导下所设置的两类课程在学校教育中都是不可缺少的。学校教育只有将两者有机地结合起来,才能取长补短,相得益彰。

2. 形式教育论和实质教育论对课程论的影响

形式教育论和实质教育论是两种对立的教育理论,对学校课程设置持两种不同的观点。

形式教育论以官能心理学为基础,认为学校的任务在

于发展学生的智力。官能心理学认为人的心智活动可以分为若干种官能,而每一种官能均可以单独训练。应用到教育上,主张中学应开设希腊文、拉丁文、逻辑、文法和数学等形式学科,因为这种形式学科对于训练学生的智力作用最大,而智力有迁移作用,可以使学生在毕业后能顺利从事各种工作。如希腊文、拉丁文能发展学生的记忆力,而数学、逻辑能训练学生的思考力,至于学科内容的实用意义则是无足轻重的。英国的教育家洛克(J. Locke)被认为是形式训练论的倡导者,他说:“要使所有的人都成为深奥的数学家,并无必要,我只认为研究数学一定会使人获得推理的方法;当他们有机会时,就会把推理的方法移用到知识的其他部分去。”欧洲的文科中学和英国的公学课程即是这样设置的。

与形式教育论相反,实质教育论从为学生未来过完满生活做准备出发,认为学校应该向学生传授有实用价值的知识。如开设现代语、历史、地理、数学、物理、天文、化学、商业、法律等具有实用意义的所谓实质学科。因为学校只有向学生传授实用的知识才能为他们以后从事某种职业作好准备,至于发展智力则是无关紧要的。实质教育论的倡导者是斯宾塞。他竭力反对当时英国教育中的古典主义和经院主义,主张实科教育。他为实科教学的课程设置提供

了理论根据。这种理论具有明显的功利主义性质。

以上两种理论各执一端,长期争论不休,其实,这两种理论都有其合理的部分,也都存在着片面性。两种理论把传授知识与发展智力人为地割裂开来都是错误的。其必然趋势是用辩证唯物主义观点把它们二者统一于系统的科学知识基础之上,但两者的统一又不是自发的,只有在课程内容的性质、结构、教学方法、教学组织形式乃至考试方法上,多方创造条件,才能促使两者统一起来。20 世纪 50 年代以来,随着生产和科学技术的迅猛发展,两派争论已渐趋融合。上述两种不同的理论对课程论的影响还是相当深远的。

3. 社会中心课程论

这是一种围绕重大社会问题来组织课程内容的理论,代表人物是美国学者布莱梅尔德(T. Bramdel)和巴西学者弗莱雷(P. Freire)。它批判活动中心课程论夸大了学生个人的自由,主张把课程的重点放在现实社会问题、社会改造和社会活动计划及学生关心的社会问题上,从社会改造的要求出发,以解决实际的社会问题的逻辑而不是学科知识的逻辑为主线来编订和组织课程,使课程和社会生活联系起来,增强学生适应社会生活的能力,这种课程能帮助学生摆脱对社会制度的奴隶般的服从,明确社会改革的需要,形

成参加各种社会运动、塑造新的社会秩序和社会文化的能力。以这种思想为指导设置的课程即为核心课程。

4. 结构主义课程论

1957年,苏联发射了世界上第一颗人造卫星。这一空间技术的领先威胁了美国的优势地位,引起美国朝野一片震惊。美国人责备美国的教育质量低下,人们说,彼得会的,约翰却不会。1958年美国通过了《国防教育法》,在科技教育方面大量投资。在学校课程中加强了新三艺:数学、自然科学和现代外语,并邀请第一流科学家来帮助编写教材。1959年美国的"全国科学院"在伍兹霍尔召开会议,讨论如何改进中小学数理学科的教育。布鲁纳(J. S. Bruner)任大会主席。并作了总结报告,报告内容是后来正式出版的颇有影响的著作《教育过程》。该书阐述了以他为代表的、以结构主义心理学为基础的"过程——结构主义"课程论,主要是想解决教材问题。其主要的思想有四项。

(1)心理学所作的大量的迁移的研究表明,得法的学习能造成大量普遍的迁移,甚至能使人学会怎样去学习。怎样的学习才能造成普遍的迁移呢?布鲁纳的回答是:"对教材结构产生一般理解的学习。"所谓一般理解的学习,是指要改变过去的注重于细枝末节的知识的学习(记忆),倡导一种促使学生掌握学科的基本原理或基本概念的学习。

这样就要求基础课的教材应以普遍的、强有力的观念和态度为中心。“学习结构就是学习事物是怎样相互关联的。”例如,“从数学中举一个例子。代数学就是把已知数同未知数用方程式排列起来,使得未知数成为可知的一种方法。解这些方程式所包含的三个基本法则,是交换律、分配律和结合律。学生一旦掌握这三个基本法则所体现的思想,他就能够认识,要求解的‘新’方程式完全不是新的,它不过是一个熟悉的题的变形罢了。就迁移来说,一个学生是否知道这些运算法的正式名称,比起他是否能够应用它们来,是次要的”。懂得原理能使学科更容易被理解,也更能使学科知识以简化的方式保存在记忆里。“任何一个工作着的科学家通常都能谈些思想方法或态度,那是他的技艺的一部分。”数学家、文学家、自然科学家、哲学家,都各有各的研究方法和态度。如果能将学科的最普遍的态度和方法一开始就传授给儿童,那么这种态度和方法将随着他们在学校里的成长而逐步发展。总之,一门学科的教材和教学应保证学生对学科结构的最基本的理解。

(2)经研究表明:任何学科的基础都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。这看来很令人吃惊,但事实上任何学科的核心的基本观念是简单而强有力的,只不过对它们的理解有一个螺旋式的上升过程。例如:“四年级的儿童

可以玩受拓扑学和集合论原理指导的令人入胜的游戏……但是他们不能像成人一样,用正式的词语表达这些观念或运用这些观念。”这样一个诊断在美国引起了课程下放运动,大学的内容往中学放,中学的内容往小学放。据说实施的结果不能令人满意,原因是有的教师教不了。

(3)科学发明往往需要直觉思维但学校习惯于分析思维的教学,贬低了直觉的价值。直觉思维总是以熟悉的知识领域及其结构为根据的,但它很少顾及做出答案的过程,所以教学中要鼓励学生的猜想,这需要自信和勇气。尽管心理学“连直觉理解究竟由什么构成还不了然,不过,我们仍能把表达思想不清楚的天才和表达思想清楚的白痴区分开来”。

(4)教材的难度高了,并不意味着它就只能面向少数优秀的学生,问题在于“主要的是增加教材本身的趣味,使学生有新发现的感觉,把我们必须要说的东西转化成为适应儿童的思想形式,等等。这等于启发儿童对正在学习的东西的兴趣。并随之而一般地发展他对智育活动有适当的态度和评价”。

结构主义课程论给人们的启示是,使教材具有最普遍的迁移价值,是教材改革需努力的一个方向。因为这样的教材能使学生学会如何去学习,这对学生的发展具有重要

价值。

- **课程编制原理**

课程编制主要解决如何选择材料,如何按一定的顺序把这些材料组织成合理的结构等方面的技术和方法问题。课程编制的具体含义目前仍然歧见纷呈。有人认为,课程编制就是指确定课程目标、选择课程内容、组织课程活动以及评价课程等方面的技术;有人认为课程编制包括课程设计以及课程设计的背景,它探讨形成、实施、评价和改变课程的方式和方法;也有人认为课程编制是指完成一项课程计划的整个过程,包括确定课程目标、选择和组织课程内容、实施课程和评价课程等阶段,等等。

不同的课程编制模式体现了不同的课程编制思想。

目标模式　这是当代较有影响的课程编制模式。它把确定课程目标作为编制课程的关键一步,强调"先决定目标,后决定手段"。"如果要设计一种教育计划并不断地加以改进,那么,就极其需要对所要达到的目标具有某些概念。这些教育目标是选择材料、勾勒内容、编制教学程序,以及制定测验和考试的准则。"(泰勒(R. Tyler))这种模式最典型的是泰勒的目标编制模式。它围绕着四个问题展

开:1. 学校应该达到哪些教育目标? 2. 如何选择可能有助于达到这些目标的学习经验? 3. 如何有效的组织这些学习经验? 4. 如何评价学习经验的有效性? 在提出这四个基本问题的过程中,泰勒确定了课程编制的四个要点和四个步骤或阶段,四个要点是:目标,选择经验,课程组织,评估;四个步骤或阶段是:确定目标,选择经验,组织经验,评价结果。

人们评价目标模式是“一种有条理的、系统的”课程编制过程。它把“评价”引进了课程编制过程,指出了目标的制定、课程内容的安排、教学组织方式与结果评价之间的不可分割的联系。不过,标准化了的目标模式在复杂的实践面前显得过于简单化了。像理解力、鉴赏力,甚至知识这样一些重要的教育成果,是很难完满地转换成可测量、可观测的行为的。

过程模式　英国课程理论家斯坦豪斯(L. Stenhouse)在对目标模式进行了详细的分析和批判之后,尝试了一种新的课程编制策略:过程模式。顾名思义,过程模式是围绕教学过程来编制课程的。其基本思想是:“人们完全可以通过详细说明内容和过程原则的方法来合理地编制课程,而不必用目标预先指定所希望达到的结果”(斯坦豪斯)。由此产生的基本观点是:1. 对课程目标的陈述应作宽泛的理

解,主要分析学习过程中的目标,而不是预期的行为结果;2. 依据知识、活动的内在价值来选择课程内容,所选的内容应能作为范例,代表知识领域中最重要的步骤、最关键的概念及固有的准则;3. 课程编制遵循程序原则,强调在教学过程中,教师通过不断的反思发展自己对教学过程的理解和判断能力;4. 课程评价的目的不是评判课程实施的成功与否,而是为课程决策者提供关于教学过程的信息,为学生提供有关他们学习的信息。过程模式的课程编制是一个探索问题、研究问题的过程。由于它看重的是编制课程的研究性质,也就没有固定的为人遵循的程式。每个学校都是课程编制的中心,教师被要求直接参与课程的研究和编制工作。过程模式致力于教师的参与,扩大了教师编制课程和教学的自主权,提出了一句颇有号召力的口号,即“教师即研究者”。但由于过程模式十分复杂,从教学实践角度看,对教师素质要求很高,如果缺乏现实条件的有力支撑,难以在实践中推行。

课程探究模式 施瓦布(J. Schwab)提出了实践的课程探究模式。他的基本观点是:依据一种理论建立起来的课程是不适宜的,应该通过平衡和协调教师、学生、内容和环境四个要素之间的关系,对所有的理论进行“择宜”或折衷,使其成为确定课程的理论依据。运作方式是:实践——

准实践——择宜。

情境模式　情境模式的倡导者是英国学者斯基尔贝克（M. Skillbeck）。他在《课程编制类型》一书中对这一模式作了详细的阐述。他认为课程编制应该针对每一学校的特点，从分析学校各方面条件入手，换句话说，就是要以学校条件为基础进行决策。这种模式有五个主要组成部分。1. 情境分析。即对情境变化的各种内外因素进行分析，以求得对课程目标来源的全面认识。其中外部因素指学校周围那些主要的社会情况，包括意识形态、家长和社会的各种愿望、学科训练性质等；内部因素包括学生特点、教师素质、学校风气，以及校内的政治结构、设备、资源和所面临的各种问题。2. 确立和表述目标。在情境分析的基础上，对师生各种活动的目标做出表述。它体现了要在某些方面改变那个情境的各种决策。3. 制订方案。它包括选择学习材料、安排教学活动、调配教职员以及挑选合适的补充材料和教学手段。4. 阐明和实施。即在新方案实施前，把可能出现的问题充分揭示出来，并在实施中逐个地、有的放矢地加以解决。5. 检查、评价、反馈和改进。包括对课堂活动进展情况做出经常性评定；对所产生的各种结果进行评价；对所有参与者的表现进行详细记录。斯基尔贝克指出，上述几个阶段并不是直线式排列的。人们可以从任何一个组成

部分或阶段着手，也可以同时进行几个阶段的活动。情境模式兼收并包了目标模式和过程模式的许多特点，是一种更为综合的模式。它注重对现存社会结构和具体情境的分析，较适合于编制以社会问题为中心的核心课程。不过，也有人提出批评，认为该模式是一种“大杂烩”，没有自己独特的见解。

课程编制的种种原则体系直接指导着课程编制。

史密斯(B. Smith)课程编制的五大准则　1. 系统知识准则。这个准则适用于逻辑系统严密的学科。它强调教材必须具有重要性、基础性、由浅入深，由简而繁，由古而今。2. 历久尚存准则。这一原则重视人类文化的保存与传递。它要求采用多年沿用下来的教材，因为经过多年的应用、多年的考验而未遭弃置的教材自有其存在的理由与价值。3. 生活效用准则。此原则以个人的社会生活为着眼点，认为对人生有用的教材即为好教材。4. 兴趣需要准则。以学习者当前兴趣和需要为着眼点，认为凡是能帮助学习者个人实现其目的及解决其问题的教材均为好教材。5. 社会发展准则。它强调教材的编制从整个社会的需要出发，帮助学习者了解民主社会的真义，民主社会个人的权利和义务，并使之养成在民主社会履行个人义务的能力。这五大准则是对历史经验的概括，反映了历史上关于课程编制的

各种各样的理论流派。每一个准则代表了每一派的基本观点,也代表了每一流派从不同角度对编制课程原则体系做出的贡献。

克尔的课程编制三原理　1. 统合原理。要求编制课程时要扩大知识的范围,在广泛的知识基础上使相关学科得到统一。2. 反复原理。要求主要课程的元素要反复出现,使学生能够完全掌握。3. 系统原理。强调知识经验的连续性,保证学生学习经验的深化与拓展。这三个原则适用于以学问为基础的学校课程,是各门学科有效编排知识的一般要求。

课程专家会议论课程编制的原则　这是1968年在莫斯科召开的由联合国教科文组织“普通教育(初等教育及中等教育阶段)课程专家会议”报告书中所申述的关于课程编制的三条主要原则。第一,囊括性原则。这主要指“详尽化”和“囊括性”,即要考虑课程计划和教材在目标和内容上的详尽程度和广度。第二,连贯性原则。这主要指课程的“确凿性”与“精密性”。它具体要求人们在编制课程时要考虑:“序列”、“连贯性”、“综合”、“均衡”、“准确性”、“长期效果”。第三,可行性原则。这主要指编制课程要考虑“对于儿童发展阶段的适切性”、“有意义性”、“方法的多样的效果”、“必要条件的重荷”、“评价”、“教师的实施能

力”“利润因素”、“灵活性”等。

4　实践中的课程
——教师和学生怎样选择课程教材？

社会文化在历经三度筛选之后，成为教育资料进入课堂，在课堂上教师运用教育资料进行教学，学生利用教育资料进行学习。如果教师和学生都能按课程预设好的“跑道”前进，那么“法定知识”将顺利地使受教育者形成它所预想的人格素质结构。不过事实并非如此。教师和学生首先是自身所处文化环境的产物，他（她）们是带着自身文化的影响去传授和学习“法定知识”的，这样他（她）们各自都会对“法定知识”进行再一次的选择。

- **教师对课程的重构**

作为课程实施之主体，教师会“忠实地”将作为法定知识的课程内容全部教给学生吗？或者说，作为法定知识的课程内容全部进入课堂了吗？换言之，除了法定知识的课程内容外，没有其他任何“知识”被教师带进课堂吗？回答

是否定的。首先,尽管整个教师群体在总体上是社会主流文化的代表者,但具体到每一位教师却并不一定都赞同主流文化。换言之,在被视为教育者的教师当中,实际上存有“主流文化代表者”、“非主流文化代表者”及“反主流文化代表者”之别。那些“反主流文化”的教师,对学校课程中体现统治阶层意志的那些意识形态一般很难认可,往往会持批判态度。这些教师不会将课程内容忠实地教给学生,而是容易传递与课程内容所含意识形态及价值取向迥然相异的“知识”。那些“非主流文化”的教师,同样也不会始终“忠实地”传递课程内容,而是经常会添加一些“非课程内容”,包括一些有违统治阶层意志的“知识”。其次,由于每位教师的文化背景的差异,使得他们对法定知识的理解各有不同,对重点内容的把握千差万别。专家、社会统治阶层所预设好的同样的课程内容、价值观念,由不同文化背景的教师来教,差异可以很大。例如,同样教鲁迅的《阿Q正传》,同样都会对深受中国封建剥削的农民表示同情,但有些教师会重点批判阿Q的精神胜利法,而有些教师却会在某种程度上认可阿Q的精神胜利法。再次,教师出于可教性的考虑,也会对法定内容进行增减。

事实上,很少会有教师将课程内容不多不少地传递给学生,教师或多或少会对课程内容有所增添或删减。美国

学者斯蒂文森(D. L. Stevensen)和贝克(D. P. Baker)对十五种教育体制下八年级数学课程规定内容的项目数量与教师实际所教项目数量进行了比较,结果表明没有任何一个国家的教师所教项目平均数量占课程规定项目数量的比例达到90%。比例最高的只有85.3%(比利时),最低的只有33.6%(加拿大的不列颠哥伦比亚省)。比例在70%以上的国家(地区)不足一半。因此,从总体上看,教师实际所教课程内容与课程规定内容在数量上存在着很大差距。

通过以上的分析可知,教师不可能完全"忠实地"传递作为法定知识的课程内容,而是多少会对课程内容进行增减与加工,吴康宁将这种增减与加工称为教师的"课程重构"。"法定课程"内容能否进入且在多大程度上进入课程,取决于教师的课程重构。这种教师重构后的课程可称为"师定课程"。只有师定课程才是课堂中实际运作的课程。因此,法定课程实现其功能的首要前提是转化为"师定课程"。

师定课程与法定课程的关系是复杂的,因教师而异的。存在着四种基本类型。其一是包容与被包容关系,具体又分为两种,一种是师定课程的内容广于法定课程,另一种是师定课程的内容窄于法定课程。其二是基本吻合关系;其三是部分重合关系,其四是基本分离关系。如此复杂的关

系实际上暗示着一个极易被人们忽视的事实:尽管法定课程具有社会权威性,但同一教育阶段同一教学科目的不同教师实际上却教授着不同的课程内容,他们的学生也在学习着不同的课程内容。由于师定课程内容与法定课程内容在学生眼中均具有“法定性质”,因此不同教师任教班级的学生实际上在学习着不同的“法定”课程内容。

- 学生对课程的适应

学生在进入学校课堂之前,已是自身所处文化环境的产物。这使得学生在学习法定课程内容时,必然受到已有文化的影响。

美国芝加哥学派的贝克(H. S. Becker)及英国互动论教育社会学家伍兹(P. Woods)与鲍尔(T. Ball)等人,都研究过学生的课程适应问题,其结果表明,学生往往是从现实主义与功利主义出发,并以对自己未来的展望为依据来适应学校课程的。换言之,学生对课程适应与否,取决于其对自己未来作何展望,或有何期待。我们可以将这种适应理解为:学生从自身已有文化出发对法定的课程内容做出的主动选择。

学生除了对法定的课程内容做出主动选择以外,还会

由于其文化背景的不同而对课程内容做出被动的选择。学生对课程内容的被动选择缘自如下的一个简单事实:教师所说的同样的一句话,在不同文化背景的学生听来,意思可能截然相反。因此同样的内容,由不同的学生来学,所学到的东西往往是不同的。笔者把这一现象理解为学生对法定知识的被动选择。

伯恩斯坦(B. Bernstein)的社会语言代码理论,可以帮助我们更好地理解学生对课程内容的被动选择。这种理论认为,人们日常使用的语言实际上是一种文化代码,它明示着言语者的文化特征,有两种基本的文化代码,一种是精制代码(elaborate codes),其主要特征是具有普遍性与关联性,通常存在于上、中等社会阶层的语言中;另一种是受制代码(restricted codes),其主要特征是具有特殊性与孤立性,通常主要存在于下等社会阶层的语言。伯恩斯坦用霍金斯(P. Hawkins)的如下对比研究结果加以佐证。霍金斯把有关一个故事的四张连环画交给两个分别来自中产阶级家庭与工人家庭的五岁儿童,让他们看图讲述故事。第一张画的是一些男孩在踢足球,第二张画的是球飞进了一所房子的窗户,第三张画的是一位探头往窗外看的妇女和一个做吓人姿势的男人,第四张画的是孩子们在逃跑。

来自中产阶级家庭的儿童讲述的故事是:三个男孩在

玩足球,一个孩子把球踢进窗户,球打碎了这扇窗子,孩子们望着它,一个男子走出来朝他们大喊,因为他们把窗子打碎了,于是他们跑开了。这时那位夫人望着窗外大骂孩子们。

而来自工人家庭的儿童讲述的故事是:他们正在玩足球,他踢球,球穿过那里打碎了窗子,他们看着窗子,他出来了,朝他们大喊,因为它们打碎了它,于是他们跑掉了。这时他往外瞧,大骂他们。

在伯恩斯坦看来,第一个儿童讲述的人物与事件是清楚的,具体事实之间的逻辑联系是清晰的,听者无须看图便可理解;而第二个儿童讲述的人物与事件却是模糊的,具体事实之间的逻辑联系是暧昧含混的,听者若不同时看图便难以理解。因此,前者的语言相对具有精制代码的特征,而后者的语言则带有受制代码的特征。

当两个具有不同文化代码的学生,坐在同一个课堂里听课时,课堂内容的不同部分对他们的“亲和感”是不同的,他们对于同一个事物的解释也是不同的,因此他们所学到的内容往往不尽相同。可见,学生从相同的“法定”课程内容中学到的是不同的“法定知识”。

总结以上的讨论,我们得出实践中的课程的如下特性:课程是预设性的,而实践中的课程是变异性的。

5　教育的文化功能

● 学校教育的文化功能

1. 文化传递功能

文化传递是教育最基本的文化功能。有的教育辞书把教育定义为“人类传递文明的手段”。从课程的文化特性来看,课程是基本的、基础的文化,是“最有价值”的知识,是适合学生学习的知识。这些特点使得学校教育有条件对文化进行高质量和高效率的传递。因此在众多的文化传递渠道中,学校教育至今依然承担着文化传递的主渠道的任务。

人类文化传递大致经历了由简单到复杂的三个历史阶段。第一阶段,文字出现以之前,文化主要依赖上下代人和同代人之间的口耳相传而获得传递和保存,这时专门的教育还没出现这种文化传递的时空范围极其有限,因而史前文化虽然经历了十分漫长的岁月,但积累的厚度却相当微薄。第二阶段,文字出现以后,文化的传递与保存更多地依赖于文字的记载和授受,专门的学校教育伴随而生。不仅打破了文化传递的与保存的时空界限,也使作为观念形态

的文化有可能与人类个体的生命存在相分离，从而为人类文化的大量积累创造了条件。第三阶段，人类通过教育与多种高科技手段传递和保存文化。

文字和科学技术为人类传递和保存文化提供了各种方式和可能，从而可以避免由于人类个体生死交替而造成的文化流失和断裂。但是文化如果仅仅附属于物体、文字或其他技术性载体之上，那还只是一种物质形态的文化，虽然达到了文化保存的目的，却并没有被活化。文化的载体可以是物质，也可以是人，而人是文化的活的载体。文化要实现真正意义上的传递，还必须把物质形态的文化转化为现实活跃形态的文化，即把附着于物体、文字和技术性载体上的文化符号活化到现实生命的人这一载体上，为人所掌握。这一转化的过程称为文化的活化，显然依赖特有文化来影响人的学校教育是活化文化的基本手段。

2．文化选择和更新功能

人类数千年的文明所积累的知识不可胜计，而学生受教育的时间有限。即使是“终生教育”，所能传承的文化知识也只是沧海之一粟。同时，任何文化都既有精华，也有糟粕；既有社会发展和个人成长所需的知识，又有落后于社会发展或对个人成长不利的东西。因此，教育对文化的传递必须有所选择，将社会发展和个人成长所需的精华加以整

理、继承、传播;而对陈旧的、无用的、有害的糟粕淘汰、剔除、摒弃。被选进教育的文化知识将得到保存、发扬,而被摒弃的东西大多数(不是一切)逐渐湮没无闻。可见文化选择也是教育的基本文化功能。尤其是面临信息社会、"知识爆炸",如何使学生不致在信息狂潮中被冲垮,在知识海洋中被淹没,教育的文化选择功能就显得更为重要。

在文化选择上,高等教育所起的作用特别重要。因为高等教育学科门类众多,遍及文化的方方面面,能够进行广泛的选择。同时,高等教育居于各级教育的最高层次,它的选择具有权威性和影响力。其他层次教育的文化选择,在一定意义上说,是在高等教育文化选择的基础上进行再选择,选择那些最基本的文化知识并使之更简约和通俗易懂。

高等教育的文化选择,是通过制订培养目标、设置专业与课程、编写大纲与教材,以及通过教师群体和校园文化来进行的。其中最主要的一环就是通过课程编制。课程编制的实质就是对体现为知识形态的文化进行有效的选择与组织。

文化选择的过程,也是文化评价的过程。没有评价就不可能选择。高等教育根据社会的发展、民族的特点、个人的需求,以某种价值观为准则,进行文化评价。由于评价的准则不同,主观认识各异评价的结论往往不同,尤其是人文、社会学科的文化评价不可能完全一致因而文化选择的

结果也就多姿多彩。

如果说,文化传承是一切教育所具有的共同的文化功能,高等教育的文化评价与文化选择的功能,所起的作用特别重要,那么,文化创造的功能,就教育领域来说,主要是由高等教育来承担。基础教育一般只要求将经过评价、选择的文化精华传递给学生,高等教育则通过科学研究和种种创造性的活动,能够不断地创新文化。这是高等教育的特殊地位与有利条件所赋予的特殊的文化功能。

大学是各种学术思想聚集的园地(学者、学科、图资、科技信息、仪器设备、与经济的社会的各个部门的直接联系……),中外文化交流的窗口。大学教师学术视野宽阔,大学留学生来自四面八方,求新好奇,反应敏捷,校园经常成为异质文化碰撞的中心。异质文化的交流、冲突、重组、融合,给予高等教育以创新的机遇。

在中外高等教育发展史上,文化创造的火焰,往往是在高等学校的校园中点燃起来的。不管是中国古代的稷下学宫、后来的书院,或是欧洲古代的“雅典大学”,文艺复兴时期的中世纪大学,都是由于学者麇集、百家争鸣,使之成为交流与创新文化的沃土。近代科学进入大学以来,大学在推动科学发展上起了重大作用;到了现代,自然科学的发明、社会科学新理论的出现,几乎无不与大学密切相关。中

国也是如此,西语、西艺、西政、西学的引进,无不通过高等教育而来;五四新文化运动的火炬,更是从大学点燃起来。

总之,文化创造是高等教育特殊的文化功能,而文化创造的前提是文化交流,文化交流也是高等教育特殊的文化功能。同时,文化交流,文化创造、都要以学术自由、科学民主为前提条件。

- 文化选择在高等教育中的重要地位和作用

促进人的社会化的教育过程,既是"人们获得个性和学习社会群体的各种习惯的过程",也是人的意识和认知能力逐渐形成、产生和发展提高的过程。马克思指出:"意识在任何时候都只能是被意识到了的存在,而人们的存在就是他们的实际生活过程。"人类对其实际生活过程的自觉"意识"和反思把握的过程,实质上就是人类精神和社会文化生活产生、发展和运动变化的历史过程。而教育活动则不过是对这一过程的历史再现或"重演"。因此,究其实质,教育是人类社会所特有的一种超生物的社会文化遗传方式和适应机制。教育与文化的关系是主体与对象、内容与形式、目的与手段的相互交织和辩证统一的关系。换言之,教育作为一种培养人的社会活动,实质上是人类社会的文化积

累、创新、沉淀和绵延的统一过程。

人类在对其实际生活过程进行自觉"意识"和反思把握时，必须做出意义判断、价值评析和历史的比较与选择。因此说，文化选择首先是人类在其长期的进化发展历史过程中逐步形成和发展起来的文化适应机制，进而构成有价值的教育活动的发展基础和基本前提。文化选择是人类社会文明进步的保证机制和促进机制，其在教育活动中的地位和作用不断地得到巩固和加强。文化选择因为其对实际生活过程的局限性、直观性和狭隘性的反思超越，从而为教育活动的意义、价值和效率提供了有效的保证，促使人类教育事业健康和稳定的发展。

高等教育的文化选择具有前沿性、探索性、开拓性和深刻性等诸多特点。因而更加贴近或直接耦合于人类社会的文化创新过程。因此，它不但对于培养知识分子群体，具有决定性的影响和支配作用，而且对于时代的精神风貌、道德观念以及社会风尚习惯和价值取向，亦具有广泛而深刻的影响。正如美国社会学家巴伯(B. Barber)所强调的：大学是"社会之文化价值的维持、表述和发展的关键所在"。唯其如此，高等教育的文化选择才显得特别重要，历来受到世界各国的统治阶级和政府的高度重视和关注，甚至采取措施对高校的文化选择进行强制性的直接干涉。

阅 读 笔 记

六 展望明日的教育学

——今日的教育学向何处去?

人们忽视了这样一个简单的事实:存在数种构建教育理论的可能性,而且各种教育理论并非必然是相互排斥的,而是可以相互补充的。

——布雷岑卡《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》



涂尔干(Emile Durkheim,1858—1917),**法国社会学家**。**社会学的奠基人之一。著有《社会分工论》、《社会学方法的规则》等。创建了法国第一个教育学和社会学系;为社会学确定了独立的研究对象,即社会事实;赋予社会学方法论具有实质性的内容,从而结束了西方社会学理论研究和经验研究长期脱节的状况。**

如果以夸美纽斯的《大教学论》(1632年)作为近代教育学的开端①,那么,教育学的历史已超过三个半世纪了。三百多年里,发展教育学、完善教育理论的脚步从未停歇。尽管如此,人们对于教育学的不满似乎总是多于赞美,对现有教育学框架的疑虑似乎也胜于信心。或许不满正是未来教育学发展的不竭动力,疑虑则可能增进人们对新世纪教育学发展的方向感。21世纪,我们应该怎样看待教育学的学术性质和学术地位?21世纪,教育学的命运怎样,它将如何自处与发展,它又将走向何处?21世纪,人类的生活境遇会发生怎样的改变,它给教育学提出了哪些新的问题?所有这些曾经争论过的问题,在新世纪之初,再次摆在了我

① 关于近代教育学的开端,至少存在三种说法,即分别以夸美纽斯、赫尔巴特和斯宾塞各自代表作的问世为标志。王坤庆认为,第一种观点较为可靠。参见王坤庆著:《教育学史论纲》,湖北教育出版社2000年版,第50—64页。

们的面前。它们是教育学的世纪之问。

1 教育学的命运
——教育学会成为21世纪的核心学科吗?

- 历史的教育学

历史研究可以使我们获得方向感。要判断21世纪教育学的走向,我们不妨先看看历史上的教育学是从哪里来,怎么来的。

有人专门对教育学演变的历史轨迹做过概括:[①]

1. 从最初的“教育”之学(如康德主讲的“教育学”,只论道德人格之陶冶,不论“教”)到融“教”之学与“教育”之学为一体的“教育学”。

2. 从“教育过程”之学到“教育实体”之学(“学校教育学”),再到“学校系统”与“教育系统”之学,以至“社会教育学”、“教育社会学”。

3. 从单一的“教育学”到多元化的“教育学”,进而到作为学科群总称的“教育学”。

---

① 陈桂生著:《教育学的建构》,湖南教育出版社1998年版,第188页。

在上述历史演变过程中,教育学的概念也在变。一般而论,“教育学”有三义:① 是作为一门教育基础学科的教育学(含“教育学”、“教育概论”或“教育原理”等);② 是作为一类学科的理论教育学(相当于所谓“教育基本理论”,除“教育学”外,还有“教育社会学”,“教育经济学”,“教育哲学”等);③ 是作为学科群总称的教育学,与非教育学科对举[①]。教育学历史的演变与教育学概念的演变一致,在这里,历史和逻辑统一了。

近代中国的教育学,五四之前学德国,以康德和赫尔巴特的教育学思想为主,倾向于唯理论;五四之后学美国,学的是杜威的教育学,开始转向经验论,不过同时也学马克思列宁主义的唯物论[②]。1949 年后,苏联凯洛夫教育学传入中国,对我国教育学影响深远,至今未得消散。“文化大革命”拨乱反正后,教育学进入一个相对繁荣时期。短短十几年,国内出版教育学教材超百部,但遗憾的是鲜有理论体系上的突破。

20 世纪 80 年代末以来,教育学界对教育学的概念、性

---

① 参见陈桂生著:《教育学的建构》,湖南教育出版社 1998 年版,第 189—201 页。

② 陈元晖著:《中国教育学七十年》,载《陈元晖文集》(上卷),福建教育出版社 1992 年版。

质、体系、理论建构、学科分类等问题争论不断,学者们深怀世纪情结反思着教育学的困境,关切着未来教育学的命运[①]。教育学终结了吗?未来教育学的命运如何?这些大问题不仅学者们关心,也是我们大家都想问个明白的。

• 未来的教育学

作为一门学科,未来教育学的命运说到底取决于它的学术性质和学术地位。钱钟书先生的《围城》里有这么一段话:“在大学里,理科学生瞧不起文科学生,外国语文系学生瞧不起中国文学系学生,中国文学系学生瞧不起哲学系学生,哲学系学生瞧不起社会学系学生,社会学系学生瞧不起教育系学生,教育系学生没有谁给他们瞧不起了,只能瞧不起本系的先生。”[②]在崇尚学术的高等学府,教教育学的先生与学教育学的学生地位如此之低,恐怕与教育学自身的学术地位不无关系。不过,钱先生说的是那个年代的教育学,至于未来教育学的命运,我以为有三种观点:一是乐观的;二是悲观的;三是走中间道路,既不乐观也不悲观的,试图另辟蹊径重新议断教育学命数。

---

① 吴钢:《论教育学的终结》;郑金洲:《教育学终结了吗》;周浩波:《论教育学的命运》,载《教育研究》,1995 年第 7 期,1996 年第 3 期,1997 年第 2 期。

② 钱钟书:《围城》,人民文学出版社 1980 年版,第 78—79 页。

乐观者如哲学家、美学家李泽厚先生所言："教育学——研究人的全面生长和发展、形成和塑造的科学，可能成为未来社会的最主要的中心学科。"①先生站在学术的制高点，高屋建瓴地提出教育学未来发展的可能性。但这段话与其说是科学的论断，毋宁说是美好的愿望。已故教育理论家陈元晖教授甚至提出，要"使教育学在科学队伍中无愧其为一门对人类有贡献的科学"②，"成为一门与物理学并驾齐驱的学问"③，更显得信心十足！不过，愿望也好，信心也罢，要实现它，还需教育学界持之以恒地努力。

陈桂生教授指出，中国教育学实际上是"两面不讨好"：在理论工作者眼里，它尚未形成严密的科学体系，随意性大，理论水平不高；在实际工作者看来，它脱离现实，指导不了教育实践。学者们虽努力改变教育学的这种境况，但结果往往不是使它变得面目全非，就是"新瓶装老酒"。④ 通过多年来从历史的和现实的、国内的和国外的、理论的和实

---

① 李泽厚：《哲学探寻录》，载《世纪新梦》，安徽文艺出版社 1998 年版，第 17 页。

② 陈元晖著：《陈元晖文集》（上卷），载《序言》，福建教育出版社 1992 年版，第 4 页。

③ 陈元晖著：《中国教育学七十年》，载《陈元晖文集》（上卷），福建教育出版社 1992 年版，第 85 页。

④ 陈桂生：《教育学的迷惘和迷惘的教育学》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》，1989 年第 3 期。

践的等多角度的研究，陈先生最后论定近代教育学“真的消亡了”，并要“为它的消亡鼓盆而歌”①。

“元教育学”（Meta-Pedagogy）②论者则另辟蹊径，试图重新议断教育学的命数。20世纪70年代，元教育理论研究在国外勃兴，代表人物是德国著名教育学者布雷岑卡（Wolfgang Brezinka，1928—）。据他观察，“几乎没有一门其他科学像教育学那样，其非科学性的空话，热衷于偏见和教条式的肤浅的议论比比皆是”。要克服这种危机，必须对教育学的知识论基础加以澄清，而这个工作正是元教育学的研究任务。布雷岑卡指出，关于教育学的科学性之争之所以长期来毫无进展，是因为人们总是相信只能有而且只允许有一种教育学。事实上，构建教育理论的多种可能性是存在的，它们之间并非必然相斥，而是可以相互补充的。他建议将教育理论区分为教育科学、教育哲学和实践教育学三类，认为教育哲学和实践教育学所解决的是教育科学所不能解决的问题，他承认两者在教育理论中的地位，但反对

---

① 陈桂生著：《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》，人民教育出版社1998年版，第352页。

② “元”的英文是“meta”，意为“在什么之后”、超越。它与某学科相联，意味一种更高级的逻辑形式。具体又可区分为两层含义：一是指这种逻辑形式具有超验、思辨的性质；二是指以一种批判的态度来审视理论背后的那个假设，即元理论。

把它们称作“教育科学”。换句话说,布雷岑卡正是通过承认教育科学的局限性(承认它并不垄断教育知识)来肯定其作为教育理论形式之一的价值,积极回应和批驳一切反对和谴责经验教育科学的声音,从而坚决维护教育科学作为经验科学的“科学性”①。

传统教育学不断地分化和综合,产生新的教育分支学科,形成了色彩斑斓的教育学科群。由此,教育学科分类研究也应运而生。这些研究集中在教育学科群的结构、发展现状及分类标准等问题上,力图从整体上把握教育学科的发展动向及发展过程中出现的问题。这个研究很重要,但似乎对“分”的研究多了点,对“合”的研究少了点。单一而单调的教育学消亡了,取而代之的是色彩斑斓的教育学科群,此时更需要“重建作为基础学科的教育学”,以此来整合教育学子学科知识。② 因此,研究学科整合的问题、研究教育学科群如何在分化的基础上进行新的更高层次的综合,以消弭学科间的分歧、隔阂与割裂,这或许更为重要。看来,教育学科群的繁衍,不啻为教育学的发展提供了新的

---

① 参见布雷岑卡:《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》,瞿葆奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社 1999 年版,第 489—509 页。

② 陈桂生著:《教育学的建构》,湖南教育出版社 1998 年版,第 308—321、209—210 页。

契机、注入了新的活力。

一批志在开拓教育学学术道路的学者在前，更大批关注教育与教育学发展的大众殿后，教育学这门在人的基础上引导人自身素质发展的学科，虽然未必能“成为未来社会的最主要的中心学科”，但一定是21世纪的一门“显学”。结合其他学科的发展（如脑科学，心理学，信息技术）以及新世纪社会发展、教育发展可能出现的新情况、新趋势，未来教育学的发展是令人期待的。我们认为，就对未来教育学发展的影响而言，教育国际化是其中不容忽视的一种力量。

2 从国别教育学到国际教育学——国际化给教育学研究带来了什么？

21世纪，因特网、地球村、国际化、经济全球化、一体化等，已经不只是一些字眼，而是我们可以真实触摸与感受到的社会现实。时代给教育学的发展提出了前所未有的挑战，未来教育学将面临发展道路上的抉择。根据什么来选择教育学的发展道路，如何走这条道路，如何在传统和创造之间找寻一个均衡点？这些都是新世纪教育学所面临的大问题。

• 国别教育学的局限

在教育学演变的历史长河中,各国形成了彼此不同的教育学研究传统。[①] 在不同文化类型的国家,不仅教育学的研究取向不同,甚至连教育学的概念也不尽一致。这就是教育学的“国别现象”。

在中国,长期以来教育学的研究缺乏国际交流,原本来自国外的教育学理论在封闭的条件下日渐消弭,保留下来的是跟封闭的条件相适应的保守、呆板和教条。近 20 年来,我们也在积极引介国外新的教育学理论,重视教育的国际化,广泛地寻求国际合作和交流,以促进教育学术研究,但总的来说,要真正突破国别教育学的局限,还有很长的路要走。

现代教育本身是一种国际现象,很多问题(包括教育问题),都不是在一个国家、一个民族的内部,单凭个人的力量就能够解决的,这些问题的提出和解决都应该有一种国际的意识,即放在国际的大背景中去考虑。教育的责任在于培养人类的共同意识,所以,在保存本民族特色的前提下,

① 陈桂生著:《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》,第186—214页。

人类的教育应该有超越一国的局限,共同去面对全人类共通问题的那种气概。而且日益激化的国际竞争,本身也要求我们加强交流,吸收国际上先进的东西,以促进自身的发展。

- 国际化视野中的教育图景

世界性市场的形成,资本国际税制调控方式的有效实现,全球信息网络和计算机技术的普遍运用,这些使得"民族的片面性和局限性日益成为不可能。"[①]与经济全球化接踵而来的是文化的全球化,迪斯尼与好莱坞、可口可乐与麦当劳,以及其中渗透着的西方式自由、民主、平等的政治理念与道德价值理想,正挟着大国的强权政治及其文化政策席卷而来。有人认为,其本质是西方中心主义和殖民主义的。[②] 这我们暂且不去讨论。但无可否认的事实是,作为文化的内容,教育也无法逃脱全球化所带来的影响,教育学研究必须关注国际化与全球化的"现实"。

1. 教育资源的全球流动和共享

全球化的显著特征是资源的全球流动和共享。因此,

---

① 《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1972年版,第254—255页。

② 〔德〕马丁、舒曼著:《全球化的陷阱》,张世鹏等译,中央编译出版社1998年版。

教育资源的全球流动和共享也是全球化对教育影响的重要方面。这种流动和共享具体又可分为市场经济的方式和非市场经济的方式。其中,前者更多竞争性,后者更具合作性。目前,非市场经济的方式还是占主导的。

(1) 市场经济的方式

学生是一种重要的教育资源。教育资源的国际竞争首先表现为生源的争夺。世界上一些著名的学府和研究中心每年都在吸引着来自世界各地的留学生和研究人员。据全球国际学生事务处统计,到1996年,全球共有超过150万名国际学生,而且这个数字仍在迅速上升。他们中大部分是以市场经济的方式,即通过等价交换和支付学费来获取教育服务的。越来越多的事实证明,教育已成为国际竞争的另一重要领域。正如法国外交部的一个出版物所言:对于扩张影响力来说,教育是最佳的,也是能带来最大投资回报的途径。全球教育最发达的美国在1996—1997学年接纳了50万名国际学生,占整个国际教育市场份额的1/3。1998年赴美的外国留学生约48.2万人,它给美国带来了近75亿美元的收入和超过10万个就业机会。而长期屈居老五的英国,在1996—1997学年也接纳了19万名国际学生,跃居世界第二。为争夺更多的教育市场份额,发达国家之间大搞“教育攻势”,它们每年都要

组织一些院校去海外办教育展、留学咨询会等，以扩大影响、挖掘生源。

经费是另一个重要教育资源。随着教育市场化改革的推进，在英美等发达国出现了一批国内乃至国际上有影响力的教育投资集团和管理集团，它们可能会（有限地）按照市场的规则在国际上运作资本、技术和管理经验，从而促进教育资源的国际流动和有偿共享。

另外，跨国公司的大规模发展及其对员工的培训要求也是促进教育资源国际化、全球化的一股重要力量。跨国公司要求雇员至少掌握一种外语并对外文化有基本的理解，因此，它们会在全球范围内整合教育资源，并对其“全球员工”实施教育培训。这种培训方式因为有跨国公司强大的经济、技术和资源做后盾，所以有着强大的生命力。

以市场经济的方式来支配教育资源的全球流动和共享，支持它的理论基础是60年代出现的人力资本理论。该理论认为教育不止是消费，更是一种对人力资本的投资。其代表人物舒尔茨（Theodore Schultz）也因此而获得经济学诺贝尔奖。

（2）非市场经济的方式

教育资源全球流动和共享的另一种方式是非市场经济

的,这是指由政府或民间组织实施的非赢利性的教育援助、交流和合作项目,它们同样带动了教育人员、资金、技术以及教育管理经验、教育内容、方式和观念等一系列有形的和无形的教育资源在全球范围内的流动和共享。二战后,联合国教科文组织、世界银行等国际组织的建立,其目的就是要促进和平与跨文化的合作交流。譬如联合国教科文组织每隔一段时间就要把各国的教育部长召集到非洲开一次会,共商教育大计,如1960年的“阿贝巴会议”就形成了《通过提升基础教育来消除文盲》的决议。在交通和资讯日益发达的今天,非市场经济方式下的教育资源流动和共享更为频繁而普遍,它是教育资源全球流动和共享的一种主要形式。

2. 国际性教育组织

二战后,国际性教育组织在国际教育研究和发展中扮演了重要的角色。国际性教育组织也分政府间的和民间的两种形式,这中间有的关注全球教育发展问题,有的注重学术研究。下面介绍一下其中的两个典型代表:联合国教科文组织(UNESCO)和国际教育评估协会(IEA)。

(1) 联合国教科文组织

联合国教科文组织是各国政府间讨论关于教育、科学和文化问题的国际组织,它成立于1945年的伦敦会议。

该组织的宗旨是"透过教育、科学及文化促进各国间合作，对和平与安全做出贡献，以增进对正义、法治及联合国宪章所确认之世界人民不分种族、性别、语言或宗教均享人权与基本自由之普遍尊重。"[①]为实现这一宗旨，教科文组织的五项职能是：① 前瞻性研究：明天的世界需要什么样的教育、科学、文化和传播？② 知识的发展、传播与交流：主要依靠研究、培训和教学。③ 制订准则：起草和通过国际文件和法律建议。④ 知识和技术：以"技术合作"的形式提供给会员国制订发展政策和发展计划。⑤ 专门化信息的交流。

在此框架之下，几十年里教科文组织对国际教育发展作出了杰出贡献，具体表现在以下几个方面。

1）搜集、整理并出版教育文献资料

搜集、整理和出版教育文献资料是联合国教科文组织所承担的一项重要而繁重的基础性工作，它对于推动国际间的教育合作和教育研究的发展，具有非凡意义。

教科文组织下属的国际教育研究所编纂的《世界教育年鉴》已出版了近40卷，它是各国政府进行教育决策的重

---

① David G. Scanlon (Ed), *International Education: A Documentary History*, Teachers College, Columbia University, 1965, pp. 84—85.

要参考,也是从事教育学术研究的必备参考书。此外,国际教育研究所也配合国际教育会议起草若干专题报告,出版有关世界各国教育情况的报道和有关教育著作的评论,以及诸如《教育实验与革新》丛书,《国际教育研究数据库》等。

在教科文组织的协调下,1955年至1971年间出版了五卷本的《世界教育调查》,全书收集了194个国家和地区有关教育制度的资料,不仅包罗范围广,而且材料翔实、可靠,具有无可替代的价值。

另外还有从50年代开始编撰出版的《统计报告与研究》丛刊,其中有些选题对国际教育研究有重要参考价值。包括《特殊教育统计》(1960年),《学前教育》(1963年),《分析教育支出的方法》(1966年),《1960—1970年高等教育:国际趋势》(1975年)等。再则,教科文组织出版的《统计年鉴》,它包括各种统计表格,诸如各级教育统计表、教育经费统计表等,也是我们用来了解各国教育发展情况的重要资料。

20世纪90年代以来,教科文组织更多地关注的是全民教育、保护生态环境和促进可持续发展等重大问题。1991年、1993年,它相继出版《世界教育报告》第一、第二期,这既是《世界教育调查》的继续,更是应对世界未来发展趋势

和挑战的新的开始。

近年来,随着计算机和网络技术的发展,教科文组织还开发了一个信息化的数据库,提供大量的电子出版物,并把有关该组织活动的已出版的和未出版的文献编成目录,这些都可以通过该组织的网站免费下载;它也赞助出版有关各国教育的书籍,交流内部文献。这些对研究者来说均极具价值。

在教科文组织所出版的教育文献中,最为我国读者所熟知的恐怕要数《学会生存——教育世界的今天和明天》,它曾被誉为当代教育思想发展的一个里程碑,另有勾勒了“教育内容变革发展主要趋势”的《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》,以及《教育的使命——面向21世纪的教育宣言和行动纲领》等,这些经典之作在一定程度上引导了国内、国际教育观念的转变,其影响遍及教育的多个方面。

2)资助教育项目

据统计,自1946年至1997年,由联合国教科文组织资助的教育合作项目共4146项,累计资助金额超过12亿美元。详见下表:

1946—1997 年联合国教科文组织资助教育合作项目统计表

	项目数	累积预算(美元)
非洲	1284	491,483,553
阿拉伯国家	636	195,741,256
亚太地区	1103	307,442,373
欧洲和北美	140	18,866,288
拉丁美洲和加勒比海	780	163,704,220
全球项目	106	34,713,536
国际项目	97	34,649,989
总计	4146	1,246,600,315

资料来源:http:\www. unesco. org.

教科文组织所资助的教育项目中,有些是全球性的重大项目,例如启动于 1991 年编号为 242GLO10 的“满足基本学习需求行动框架”(Framework for action to meet basic learning needs),项目执行持续至今,所产生的影响不限于一时一地。资助项目多数集中在亚、非、拉等发展中国家,它们中又尤以关注妇女、儿童和残疾人等弱势群体的发展问题为主。

时下正在执行的教育项目包括全民基础教育,中等教育革新,高等教育,和平文化教育,预防教育,教育系统的重建、改革与发展,教育面向 21 世纪和电子学习等 8 大主题,每一主题下面又有不同的项目。如,“全民基础教育”主题下有“早期儿童与家庭教育”(ECFE)、“世界教育论坛”

(WEF)、“非洲女童与妇女教育”(GWEA)、“扫盲教育”(LE)、“特殊需要教育”(SNE)、“教育与消除贫困”(EPE)等项目;“高等教育”主题下面有“学术流动和研究认可”(AMRS)、“高等教育世界大会”(WCHE)等项目。

所有这些项目对执行国家、地区乃至全球的教育发展和研究均有着相当大的影响和促进。以“教育与消除贫困”项目为例,该项目在29届联大会议的基础上被提出。这次会议的主题是“教育在消除贫困中的作用”,联合国计划开发署、儿童基金会、世界银行、世界卫生组织等机构和各成员国政府均有代表参加。随后教科文组织在联合国计划开发署的协助下发起“教育与缓和贫困”的五国研讨,提交了研究报告。一系列的行动,其目的在于创造一个有益于缓和贫困的环境,从教育的角度为消除贫困、促进人类进步做贡献。

对和平与国际安全最真实的、最急迫的威胁是排外、贫困和不发达,现在与过去一样,教育仍然是社会提供的反应之一,有时甚至是唯一的反应。教科文组织的教育行动是对社会连续性和变化的一个记录。今天的教育仍像昨天和明天一样,依旧是锻造思考能力和发展手段的最杰出的方式。世界已经发生了根本的转变,而教科文组织在人们精神中建立保卫和平的信念的纲领性任务,如今更加显得至

关重要和富有挑战性。

3）召开国际会议，倡导和传播新的教育理念

在确定的主题之下召集国际会议这是联合国教科文组织的重要使命之一。以教科文组织下属的国际教育局为例，它已形成一个惯例：每两年举办一次具有最大最高级别的世界教育论坛，出席者主要是各会员国和重要国际组织的代表，每次会议均有一个符合教育变革形势的主题或重大教育问题。如，第44届国际教育大会（1994）的主题是："国际理解之教育的总结和展望"（APEIU），会议认为"为了和平、人权和民主的教育"可能是"当代最主要的主题"。

正是通过召开一系列的国际会议，联合国教科文组织积极倡导和传播新的教育理念。诸如"全民教育理念"，"教育机会均等"、"终身教育"、"学习化社会"等教育理念，今天之所以能被我们熟知并津津乐道，恐怕与联合国教科文组织通过召集国际会议，出版专著、文献等所做的倡导和传播工作是分不开的。

（2）国际教育评估协会

国际教育评估协会诞生于1959年，起初是以国家教育成就评估项目的名称由德国汉堡联合国教科文组织教育研究所资助成立。三年后，胡森担任领导期间，协会由一个研究小组发展为一个由三十多个国家组成的研究网络，项目

也从教学研究拓展到“六科教育调查”。在解决了组织及经费问题后,协会不断壮大,到1980年末,协会总部在澳大利亚、加拿大、新西兰和美国均建立了分设机构,诸如价值观研究、从学校到就业的转变研究、阅读与识字研究等各种研究计划也不断被发起。协会在教育系统的结构研究,教与学的问题研究上的研究成果分别给教育决策者和实际工作者带来了很大的帮助,并“推进了以考察许多国家共同的教育问题为目的的科研工作,从而设计能提供对最终改进教育制度有用的事实的评估程序”。协会进行的跨国的和与政策有关的教育统计及对各国教育制度的调查研究,不但完善了教育统计和教育调查的方法与模式,而且丰富了社会和经济、学校教育的结构等方面的政策观点。

总的来说,国际教育评估协会是教育科研史上最具影响力的国际性科研组织之一。它在国际教育成绩评估和比较研究方面所做的大量开创性工作,为教育的国际合作研究开辟了一条新路,不但促进了教育的国际合作与交流及教育研究本身的发展,而且培养一批教育研究的专业人才,也为各国教育改革作出了极大的贡献,对教育国际化影响深远。

另外,世界银行和经济合作组织(OECD)等每年也都投入大量的资金,开展各种教育项目,在促进了教育发展与

合作交流方面也发挥着重要的作用。

3．知识无国界到教育无国界

知识政治学的观点认为知识是与权力纠合在一起的，知识本身存在着权力，会产生文化资本和文化霸权。就此而言，知识是政治性的，是有国界的并将成为文化殖民和霸权的工具。但从全人类的利益看，知识是无国界的。

传授知识是教育的一项主要功能。因此，知识若无国界，教育便无国界。教育首先要传授的是基础知识、基本技能，它是养成社会合格成员，延续社会文明的基础，无论哪个国家的教育都离不开要传授基础知识和基本技能，这是国际教育的共识之一。另外，在现代学校教育内容中占了“半壁江山”的科学技术知识，不管对哪个国家和民族，它总是“放之四海而皆准”的。由教育内容的一致性带来了教育方式的一致性，世界各国教育的内容、方法、办学模式和教育操作规程等都表现出一定程度的标准化和通用性，这也从一个侧面反映出“教育无国界”。

从具体层面上，教育思想观念、教育基本方式、教学的具体内容和教学方法等既千差万别，又存在共性。通过广泛的国际交流与合作，促进教育共通性在世界范围内的生长，增进人们对教育的共识，求同存异，这样将有助于各国教育携起手来，共同应对挑战。其实，很多的教育问题也是

各国共有的,如教育发展问题,教育质量问题,教育的异化问题等。它们要求各国联合起来,相互合作和交流,通过多学科协同基础上的联合研究,共同来解决教育问题。

教育国际化有很多好的例子,如新近出现的国际合作版教材。朗曼(Longman)出版集团也正在与人民教育出版社合作出版英语教材。再譬如“国际课堂”这种新型教学形态的出现。它借助于计算机网络技术,将位于不同地域的课堂连接起来,实现课堂教学资源的异地共享,进而发展成一种依托网络互联教室、以问题为中心进行联合研究学习的全新教学模式。“国际性”是该教学模式的首要特征。所谓的“国际性”,在这里既指课堂的跨地域性,也指所学习和探讨的问题具有国际性和全球性,更指学习方式的国际性平等互动与“联合研究”等。Kids Network 计划是该教学模式的有名例子,美国、加拿大等多个国家参与了该项目。

- 国际教育学的建构

历史证明,无论是欧洲近代国家,还是亚非殖民地国家,教育在其建立统一的民族国家或者摆脱殖民统治的过程中,都扮演了极其重要的角色。通过立法确立起来的普

及教育,传递着民族国家特定的文化遗产——母语、国家民族历史、文学作品等是它的核心。因此,教育原是一个很本土化的领域,它有着本土化的资源和必然性。

另一方面,教育同样有着国际化的天然成分。知识无国界,因而以生产和传播知识为己任的教育家和学者们也都喜欢与人交流、喜欢“周游世界”,而且历来如此。只不过到了21世纪,地球就似一个“村”,教育的国际交流与跨国合作变得愈来愈便捷、愈频繁而已!而且因为人类面临越来越多的全球性问题,需要全球范围内的协同合作,所以教育国际化的需要也更加凸显了。今天的教育已经不只是某一国家或民族的“内部事务”了,它不分国界,是“世界人民不分种族、性别、语言或宗教”而均享的“基本人权”。教育无国界,教育国际化,教育全球化,这意味着以研究教育问题为己任的教育学也必然面临着一个转变,如何突破国别的、地域的教育学之局限,走向国际教育学?如何谋求教育学的国际化与本土化的辩证统一?

这是个大问题。作者没有能力在此做出清楚的回答,不过倒有些粗浅的想法,不妨说出来,求教于大家。

1. 国际教育学的思路

著名的比较教育学家康德尔(Isaac L. Kandel)曾指出,比较教育的价值不仅在于研究某一民族的教育,更在于加

深对此种教育的理解,并由此发展出一种建立在民族对人类进步作贡献这样一种意识基础之上的爱国主义和国际主义精神。国际教育学亦当以这种精神作为其观念基础,使教育者获得理解国际问题所必须的语言、能力、观念和态度,促进国家间教师、学生和资料等的交流与共享。国际教育学研究的是跨国和跨文化的教育问题,以及教育、社会、经济、文化等因素对国际关系的影响和作用问题,如国际性教育发展及其相关问题,国际理解教育、世界教育未来发展、共通文化教育和发展教育问题等。其目的是以教育共创人类美好未来。因此,在全球范围内对教育实践进行理论总结,并以此指导、检验和修正国际教育甚或是国别教育的研究和发展,这不失为建构国际教育学的一种方式。

2. 重新建构的思路

重新建构意味着原先的国别教育学的框架不适宜于构建国际教育学,需要打破以后重建。这种转变其实已经发生。如,布雷岑卡就利用元理论来对教育学的理论进行批判—分析;另外也有通过分析哲学的观点、方法来分析教育学中的概念,并试图通过这种分析来对教育学的理论框架进行清理并重新构造的。不过,此类另辟蹊径式的重新建构需要借助某种哲学观或其他学科(如,社会学)的研究成果。通常情况下,它还得仔细考虑新时期下国际教育与国

别教育的特性与共性等问题,以体现教育学的理论包容性。当然,重构并不是要彻底抛弃传统,传统也不可能完全被抛弃,一些被实践证明是正确和有效的理论体系、方法论等肯定会被继承下来。

3. 从本土出发的渐进式改造思路

完全重构难度很大。比较切实可行的办法是,在本国教育学理论体系的基础上,直面并思考国际教育所带来的冲击和影响,由此对传统的国别教育学作渐进式的改造,逐步形成国际教育学的框架。

其实,真正的本土化决不等于闭关自守、故步自封。自我封闭只能使我们离教育学的发展目标越来越远。在当今世界,一个民族或国家的独立自主,总是离不开一定的国际关系体系。一方面,我们要通过教育使本民族的文化特质得以保持并传承下去,另一方面,我们又要坚持民族文化的开放性,博采众长,从而永葆民族文化的创新活力。

教育学术研究要增强本土意识,既要自觉反对文化霸权,培育民族文化的自我意识,更要坚持在研究本土文化科学的基础上,以本土的学术眼光去看待、介绍、理解并解释西方的学术体系和学术规范。只有这样,我们才可能深入到民族传统思想的内部,深入本土的社会生活,用萨义德的话来说,即是要从埋藏在大众日常生活中的那种刻骨铭心

的“人民记忆”中找到学术本土化的活的生长点。

不可否认，本土化与国际化之间有冲突。尤其是第三世界国家的学者们，由于他们所接受的教育和学术训练，包括他们的语言和价值观念，都是西方式的，以致于他们实际上已经很难摆脱西方的思想而真正从本土实际出发并运用本土概念来从事他们的学术研究了。在这种情况下，东方学者运用本土概念表述本土科学文化观念和现象、提出本土问题的能力正在逐步消弭。[①]

尽管教育学的本土化存在困境，教育学的国际化更是举步维艰。但同样不可否认的是，突破国别教育学的局限，建构国际教育学，这是教育学的未来发展方向之一。

3　教育学的新综合
——科学的、哲学的、艺术的教育学能否融通？

- 历史上的争论

在教育学的发展历史上，存在着教育学是科学还是哲

① 项贤明：《后殖民状况与比较教育学》，载《北京师范大学学报》（社科版），1999 年第 3 期，第 5—13 页。

学,是技术还是艺术的学科性质之争。这一争论至今没有结果。

有的教育家、思想家声称教育学是一门“教学艺术”、“教育艺术”:

人　　物	论　　断
1. 夸美纽斯	“《大教学论》是教学的艺术。”
2. 康德	“一切教育都是艺术。”
3. 沃尔夫	教育(学)是一种艺术,“不能成为独立的科学。”
4. 黑格尔	“教育学是一门使人们合乎伦理的一种艺术。”
5. 福禄培尔	“把这种认识、观点和知识(指教育理论)主动运用于直接发展和训练有理智的生物以实现其命运,便是教育艺术。”
6. 乌申斯基	“不论政治学也好,医学也好,教育学也好,都不能称为科学,而只是艺术。”

资料来源:陈桂生:《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》,人民教育出版社 1998 年版,第 327 页。

虽然他们都认定教育学是一门“艺术”,但未必说的是一回事。因为当时所谓的“艺术”是个很宽泛的词汇,人们既可以在高于“技艺”的意义上,也可以在有别于“自然”的意义上,还可以在与“科学”对举的意义上使用“艺术”一词。因此,对于上述论断,我们应注意辨别,不要被其表面一致的用词所迷惑。

众多的学者则坚持教育学是“科学”:

代表人物	论　　断
1. 特拉普	教育学应以实验心理学为基础,从而使教育学称为科学。
2. 尼迈尔	教育可以伦理学上认定的至善为其普遍目的,从人类学、心理学、生理学等推知关于人性的一般法则……即教育学可以称为科学。
3. 施莱尔马赫	从"科学的角度去研究教育",教育研究就有"科学价值"。
4. 福禄培尔	"研究这种自觉的、具有思想和理智的生物如何通过本身以及在自身中表现和实践这条法则的科学,便是教育科学"。
5. 赫尔巴特	"教育学作为一种科学,是以实践哲学赫心理学为基础的"。
6. 劳里埃	教育学可以成为"科学"。
7. 拉伊	"新教育学不但具有新的基础,而且还有自成一类的新的研究方法,足以将教育学的地位提高,变成一种独立的科学,并且使从事教育工作的人变成这种新科学中的研究者。再也不用着急等心理学和哲学提供他们有用的材料了。" "实验教育学的地位和梅伊曼所主张的不同,并不是教育学的一个支派,而是整个未来的教育学。"

资料来源:陈桂生:《历史的"教育学现象"透视——近代教育学史探索》,人民教育出版社 1998 年版,第 330—331 页。

他们所说的"科学",同样是五花八门。有在严格的实证—实验科学的意义上,有在精神科学的意义上,也有在系统学问的意义上,更有在作为哲学之代名词的一般"理论"的意义上,提出"科学的教育学"、"教育科学"之论。

实证科学取向者,开始把心理学作为教育学的理论基

础,后来扩展到生理学、社会学、人类学等。但即便如此,教育学也未必能成为教育的科学。更何况单靠科学尚不足以解决教育的规范与价值取向问题,由此,便在科学与艺术之外,又有了教育学的哲学取向,他们主张教育学以哲学为理论基础:

类　　型	分　　支	代表人物
形而上学	一般形而上学或神学	施瓦茨、福禄培尔
	精神论	奥伊肯
思辨哲学	逻辑学	纳托普
	实践哲学(伦理学)	罗森克兰茨
	美学	韦伯
精神科学		施莱尔马赫、施普兰格

资料来源:陈桂生:《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》,人民教育出版社 1998 年版,第 340 页。

一种系统的学问,离不了哲学思考。哲学的教育学本身具有合理性,因为教育学所讨论的问题,有涉及人生目的、“善”之本质等的伦理学问题,有关于“什么是知识和真理”等的认识论问题,还有探询世界本质和人之本性等的形而上学问题,对这些问题,科学始终无能为力,因此,科学的教育学不能代替哲学的教育学。

随着“科学的”教育学的出现,特别是教育技术方面的学科形成以后,人们就把“科学的”教育学称为“理论教育学”,而把与之并行不悖的“教学艺术”,以及“教育技术”方

面的学科，称为“实践教育学”。但这种两分法既无从体现教育学的哲学取向，又缺乏实践教育学方面的建树。

布雷岑卡尝试三分法，他将教育理论分为教育科学、教育哲学与实践教育学。也有学者提出了四分法，将教育理论划分为教育技术理论、教育科学理论、教育价值理论和教育规范理论。①

无论两分法、三分法，还是四分法，在对理论的辨析和建设都有所贡献。但只讲“分”不讲“合”，有割裂教育学理论整体性的危险。对教育学理论的陈述体系进行划分是必要的，但分析的基础上更需要有新的综合。分析和综合是一个螺旋形相互交替的过程，在不断交替过程中，研究走向深入。

传统教育学的解体，教育学的分化产生了各种理论和学说甚至是分支学科。在此基础上，教育学完全存在进行一次新综合的可能性与必要性。启动这个新综合，有三条要求：首先综合要求在新的高度上进行，不能回到“原始的丰富性”上，第二要从实践出发，站在实践的角度看待并实施综合，第三要有新的方法论或实施原则。

① 陈桂生：《教育学的建构》，湖南教育出版社 1998 年版，第 65 页。

• 知识理论的变化

20世纪下半叶以来,知识生产秩序发生了重大变化。这个转变对教育学的新综合具有重大意义。

根据汉斯·惠勒(Hans N. Weiler)观点,知识秩序的转变及其面临的挑战主要表现在三个方面。[①]

1. 对“统一科学”的认识论传统产生深深的怀疑,这就标志着知识的哲学基础已经开始动摇了。由于认识论研究领域的一些重要进展(如德国社会学中关于实证主义的论战,现象学和释义学研究方法的出现,非西方中心主义的和女权主义的认识论思潮的成长,后结构主义与后现代主义的影响等),自然科学范式的优越性及其在整个知识体系中的绝对权威性受到了前所未有的挑战,传统单一的科学标准被更特殊和多样化的标准所取代。在这个转变的过程中,某些曾经是无可争辩的概念受到了质疑,如知识的“客观性”、“确定性”、“预见性”、“中立性”等,这种质疑和挑战已经在社会和教育研究领域产生了极大的反响,并最终导致了这样一种知识观:即越是多样的,也就越显统一。

① 汉斯·惠勒著:《知识生产的国际政治学与高等教育的未来》,王跃华译,见露丝·海荷主编:《东西方大学与文化》,赵曙明主译,湖北教育出版社1996年版,第6—13页。

2. 传统的知识理论只限于科学理性的范围，而把伦理、文学、艺术等的约定性和审美性知识统统排除在外，加上自然科学和社会科学的“价值中立”又要求科学不能与任何特定的历史文化相联系，这种将理性认识和非理性认识完全对立起来、割裂开来的做法导致了一种非常狭隘的知识观。在重新反思的基础上，人们对这种知识观发起了挑战。哈贝马斯认为传统的科学理性由于将自己限定在“认知—工具性”模型当中，而缺乏与“道德实践性”和“审美—表现性”知识产生交互作用的能力。面对认知性、约定性和审美性诸知识领域的分离状态，哈贝马斯提出了一种新的知识观，他坚称“我们面临的现实始终是社会的现实”，因此，观察者的文化背景，即约定性知识成分，始终是知识创造过程中的一个重要构成要素。

3. 传统的科学理性设定了一套特定的标准和完整的制度来决定什么才是真正的知识，而把一切日常的、个人化的约定性知识和审美性知识统统打入知识殿堂的“冷宫”。现在，这种支持给知识设定某种绝对的标准与区分的制度的内在基础正开始动摇，那些原先不被承认的“日常的”、“民间的”、“个人化”的知识（与“科学的”、“普遍的”、“规范的”知识相区别）也开始进入学术领域，并且与那些所谓的“科学知识”展开了积极的竞争。随着一个包涵了约定

性知识和审美性知识在内的更全面的知识观的确立，原本泾渭分明的科学与非科学的界限越来越显得问题重重。今天，我们都知道要超越传统科学的认知方式，懂得如何从著名的作家、画家以及影视艺术家们的作品中获得启示，愈加深刻地体认我们的生活以及我们所处的这个社会。

知识生产秩序的上述变化，给教育学理论的构建和综合带来了直接的冲击和影响。我们必须以新的观点来看待知识、看待科学，同样也包括要用新观点来看待教育学。知识理论的变化必定影响着我们的知识观，而新的知识观也必然要求新的知识秩序和新的追求知识的方式以及新的知识价值论。这些变化要求教育学在原先的发展基础之上进行新的综合，并通过这种综合引发新一轮的质变。

另外，社会分工的细化和学科发展的分殊化导致了“隔行如隔山”的局面，在不同部门的非同行之间，人们既无法相互了解，更无从对话与沟通！由于知识领域的这种相对性、专门化和抽象化，遂产生了知识的疏离（alienation），结果使得人类无法得悉整体的客观知识。工具理性的膨胀，使得一个人表面上获得的知识愈多，他就愈加无法了解整体现象和事实的真相。个人连整全的判断都无法形成，更不要说在生活中整合经验了。在这里，人所创造的知识反过来成了制约和羁绊自己思考和行动的精神枷锁，由此又

造成了知识的狭窄化以及人的存在与认知之间的疏离，即造成了知识的异化（reification）。在教育学的分化过程中同样也明显地存在这样的缺陷：学科分化越来越细，专门化程度越来越高，同时却缺乏对教育学知识的整体把握和驾驭。结果是，教育学的分支学科越繁荣，教育学知识就越是支离破碎。不管是对于个体还是对于整个教育学科的发展来说，这种情况都是亟待改变的。摆脱困境，走向新的综合，这或许正是今后教育学可以尝试的一个发展方向。

- 新综合的原则构想

教育学如何才能实现新的综合呢？这恐怕是一个没有答案的追问，学者们对此也是仁者见仁、智者见智。尽管如此，新的综合需要有新的方法论或指导原则，这一点应该是毫无疑问的。因此，对于教育学应该如何进行新的综合，我们虽然提不出具体的建议，但可以在上述知识理论和新知识观的基础上，尝试提出新综合的几点原则构想。

1. 在新的知识理论的基础上自觉地、有机地、交互地将自然科学、社会科学与教育各分支学科的研究结合起来，使各个学科领域之间产生相互影响，并将产生这种影响的原因、过程、结果等各个方面适时地反馈给对方，以促进自

身和对方共同发展。通过不同知识领域和学科领域的相互吸收、渗透和改造,对它们进行整合,以超越原有的学科视野和学科结构,进而创造出适应社会发展和人类进步的新的交叉学科,形成一个整体的、统合的研究基础。

2. 在国际和全球的背景下,通过问题来综合教育及教育学的研究。问题研究的问题来源于客观世界的真实存在,问题研究的重点是对真实世界的解释。事实也表明,对于某一种现象,单单从某一学科角度进行研究,算不上是充分的研究,实际教育问题的解决,可能需要综合哲学、社会学、心理学、管理学、政治学、伦理学、教育学及教育学内的各分支学科等一系列学科、领域进行整体、多层次、多角度的研究。问题研究不但可以真正地使理论与实践联系起来,体现学术的价值,而且对于学科本身的发展和学术的进步也有着非同一般的意义。因此,应该倡导多学科协同地进行教育及教育学问题的研究。如此地围绕问题进行的综合研究,既能有效防止知识割裂的现象,又可以避免产生知识的疏离与知识的异化,真正实现新综合的目标。

不过,还有一点必须声明,那就是这种原则构想只能是试验性质的。因为新综合是一个特别复杂的理论建构问题,更因为理论本身是处在发展之中的,所以,也就没有一种原则是一成不变、永远正确的。

* * *　　* * *　　* * *　　* * *

教育学从历史走到今天,已经历了近四百年的沧桑。在21世纪这个全球化的时代,教育学又将迎来一个新的发展机遇。把握住这个机遇,把教育学推向一个新的综合的境界,是广大教育学者的责任和期待。愿梦想成真!愿教育学迎来一个真正的春天!

阅 读 笔 记

阅读书目

1. 〔美〕约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版。

2. 联合国教科文组织国际发展委员会:《学会生存》,华东师范大学比较教育研究所译,教育科学出版社 1996 年版。

3. 王道俊、王汉澜主编:《教育学》,人民教育出版社 1989 年版。

4. 叶澜、丁证霖编:《新编教育学教程》,华东师范大学出版社 1991 年版。

后记：检讨和感谢

我在教育学系工作了一辈子，能看到上世纪80年代以来我国教育学的繁荣，自然很高兴。但也深知教育学并不受教师们和师范生们的欢迎，对教育学内容贫乏、教科书和著作“千人一面”的雷同颇有不满。因此我想借撰写《教育学是什么》的机会，破一破旧框框，改变一下教育学的面孔。为达此目的，我几乎倾注了全部心力，然而，事与愿违，我没有完成任务。这才感到给自己定的目标远远超出了自身的条件，我的知识结构和能力根本不足以达成自己的期待。我嘲笑自己“不懂教育学却硬充好汉写《教育学是什么》”，因失败而深深地自责和内疚，给自己带来极大的压力，造成难以摆脱的心理障碍。……由于健康等多方面的原因，书稿不得不暂以现在这样不完整的面目脱手。需要说明的是：书稿原计划第六章是《教育的活动原理》，这一章至今仍是一份草稿，未能正式成文，只能暂缺。本书的前四章几经修改，数易其稿，但后两章则很粗糙，而且还是朋友帮助改定的。

我很感谢北大出版社给我的这次机会。但我不守信用,一而再,再而三地拖延交稿,影响出版社在读者中的声誉,非常对不起!

最后,需要特别感谢杨书澜女士,如果没有她多年来自始至终对书稿的关心和对我的极度宽容,我早就打退堂鼓,也就断然不会有这本书的问世。